

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:

Novas aprendizagens, novos rumos

Ana Luísa Ribeiro Figueiredo

Coimbra, 2014

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Ana Luísa Ribeiro Figueiredo

Relatório Final:

Novas aprendizagens, novos rumos

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. Doutor Rui Mendes

Orientador: Prof. Doutora Ana Coelho

Data da realização da Prova Pública: 12 de novembro de 2014

Classificação: 17 valores

Agradecimentos

Muitas são as etapas pelas quais passamos ao longo da vida, contribuindo todas elas para o nosso crescimento como indivíduos. A obtenção deste grau académico assume-se como mais uma etapa vencida, na qual várias pessoas deram, de diversas formas, o seu contributo. Assim, expresso aqui o meu mais sincero e profundo agradecimento a todas as que, direta ou indiretamente, contribuíram para o seu desenrolar.

Às Professoras Doutoradas Ana Coelho, Vera do Vale e Joana Chélinho e restantes docentes da Escola Superior de Educação de Coimbra pelos sábios ensinamentos que contribuíram, sem sombra de dúvida, como mais-valias na minha formação académica, permitindo desenvolver em mim um conjunto de competências essenciais ao meu futuro pessoal e profissional.

A todas as educadoras e professores cooperantes que me orientaram nos estágios relativos à Licenciatura, e, em especial, à educadora cooperante que me acompanhou durante os 6 meses em que decorreu o estágio deste Mestrado.

A todos os colegas que passaram pelas turmas que integrei ao longo deste percurso, especialmente às três que me acompanharam mais de perto. À Tânia, colega e amiga que percorreu comigo este percurso desde o nosso primeiro dia de aulas, tendo sido uma parceira incansável em todos os estágios. À Diana, colega e amiga com quem partilho e espero continuar a partilhar as minhas vitórias e derrotas. E à minha colega Carla que, apesar de só ser amiga há um ano, tem em mim uma amizade por ela que, mesmo com alguns quilómetros a separar-nos, espero que perdure por muitos e longos anos. Muito boa sorte também para vocês!

Às minhas amigas não de sempre, mas para sempre Andreia, Sofia, Raquel e Laura pelo papel essencial que têm na minha vida. Pela grande amizade e paciência, pelas palavras de apoio e encorajamento e por acreditarem sempre em mim.

E por último, a toda a minha família e, em especial, aos melhores que podia ter tido: à minha mãe e ao meu pai que são, desde sempre, os meus maiores apoiantes que me incentivam a fazer sempre mais e melhor.

Novas aprendizagens, novos rumos

Resumo

O presente Relatório Final foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa, tendo como finalidade a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar. Corresponde a uma análise do itinerário formativo, bem como das aprendizagens realizadas no decorrer do estágio realizado com um grupo de crianças com três anos de idade de um jardim de infância situado em contexto urbano.

O documento divide-se, fundamentalmente, em duas partes. A primeira tem como objetivo a contextualização e a caracterização do itinerário formativo, começando pela caracterização da instituição e do grupo de crianças, pela organização da sala e do tempo, pelos princípios educativos sustentadores da prática pedagógica da educadora, e terminando com a descrição e análise reflexiva da experiência de estágio. A segunda parte tem como objetivo a descrição e análise de cinco experiências-chave que se revelaram fundamentais no desenrolar desta jornada. São elas: “Implementação de um projeto pedagógico: «O Fundo do Mar», “Será, de facto, arriscado brincar ao ar livre?”, “Pedagogia de transmissão vs. pedagogia de participação: uma discussão do passado?”, “Refletir é essencial!” e “Abordagem de Mosaico: uma experiência investigativa”.

Este relatório foi concebido de forma a analisar crítica e reflexivamente a iniciação à prática educativa com vista a alcançar um maior desenvolvimento de competências imprescindíveis à construção da minha identidade profissional.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, Estágio, Trabalho de Projeto, Exterior, Risco, Pedagogias, Educador reflexivo, Abordagem de Mosaico.

New learning, new directions

Abstract

This Final Report was developed within the course of Educational Practice, having as purpose the degree of Master of Preschool Education. It presents an analysis of the formation process and the learning achieved during the internship conducted with a group of three years old children of a kindergarten located in an urban context.

This document is divided fundamentally into two parts. The first aims to contextualize and characterize the formation process, starting with the characterization of the institution and of the group of children, the organization of the activities room and of time, the educational principles that supports the educator's pedagogical practice, and with the description and reflective analysis of the internship experience. The second part aims to describe and analyze five key experiences that proved to be fundamental in the course of this journey. They are: 'Implementation of a pedagogical project: «The Deep Sea»', 'Is playing outdoors risky?', 'Passive teaching vs. active teaching: a discussion of the past?', 'Reflection is essential!' and 'Mosaic Approach: an investigative experience'.

This report was designed to examine critically and reflectively the initiation into educational practice in order to achieve greater development of essential skills to the construction of my professional identity.

Keywords: Preschool Education, Internship, Project Work, Outdoor, Risk, Pedagogy, Reflective Educator, Mosaic Approach.

Índice Geral

	<i>Pág.</i>
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO.....	5
1. Enquadramento do Estágio	7
2. Caracterização da instituição.....	8
3. Caracterização do grupo.....	10
4. Organização da sala.....	11
5. Organização do tempo.....	12
6. Interações	14
7. Princípios educativos sustentadores da prática pedagógica da educadora.....	16
8. Descrição e análise reflexiva da experiência de estágio	20
PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE.....	27
1. Implementação de um projeto pedagógico: “O Fundo do Mar”	29
2. Será, de facto, arriscado brincar ao ar livre?.....	39
3. Pedagogia de transmissão vs. pedagogia de participação: uma discussão do passado?.....	48
4. Refletir é essencial!	56
5. Abordagem de Mosaico: uma experiência investigativa	64
5.1. As vozes das crianças	64
5.2. Metodologia	65
5.3. Apresentação dos dados.....	68
5.4. Triangulação de dados e respetivas considerações	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	83
APÊNDICES.....	93

Índice de Apêndices

Apêndice 1 – Espaços do JI.....	95
Apêndice 2 – Recursos humanos do JI.....	97
Apêndice 3 – Áreas da sala de atividades	99
Apêndice 4 – Atividades desenvolvidas na fase de integração	101
Apêndice 5 – Planificação e Documentação (05/03/2014)	103
Apêndice 6 – Planificação e Documentação (06/03/2014)	107
Apêndice 7 – Planificação e Documentação (13/03/2014)	109
Apêndice 8 – Planificação e Documentação (13/03/2014)	111
Apêndice 9 – Planificação e Documentação (20/03/2014)	115
Apêndice 10 – Planificação e Documentação (21/03/2014)	119
Apêndice 11 – Planificação e Documentação (26/03/2014)	121
Apêndice 12 – Planificação e Documentação (27/03/2014)	125
Apêndice 13 – Planificação e Documentação (28/03/2014)	127
Apêndice 14 – Planificação e Documentação (02/04/2014)	129
Apêndice 15 – Planificação e Documentação (03/04/2014)	133
Apêndice 16 – Planificação e Documentação (04/04/2014)	137
Apêndice 17 – Planificação e Documentação (09/04/2014)	141
Apêndice 18 – Planificação e Documentação (10/04/2014)	145
Apêndice 19 – Planificação e Documentação (11/04/2014)	147
Apêndice 20 – Planificação e Documentação (23/04/2014)	149
Apêndice 21 – Planificação e Documentação (24/04/2014)	151
Apêndice 22 – Planificação e Documentação (30/04/2014)	155
Apêndice 23 – Planificação e Documentação (02/05/2014)	159
Apêndice 24 – Planificação e Documentação (07/05/2014)	161

Apêndice 25 – Planificação e Documentação (08/05/2014)	163
Apêndice 26 – Planificação e Documentação (09/05/2014)	165
Apêndice 27 – Planificação e Documentação (14/05/2014)	167
Apêndice 28 – Planificação e Documentação (15/05/2014)	169
Apêndice 29 – Planificação e Documentação (16/05/2014)	171
Apêndice 30 – Lista do material diverso utilizado no decorrer do Projeto.....	175
Apêndice 31 – Mapa e desenho feitos pela Joana (Abordagem de Mosaico)	177
Apêndice 32 – Mapa e desenho feitos pelo João (Abordagem de Mosaico)	179
Apêndice 33 – Tabela final de categorização dos dados (Abordagem de Mosaico)..	181

Índice de Ilustrações

Ilustração 1 – Mapa elaborado pela Joana	70
Ilustração 2 – Mapa elaborado pelo João.....	70

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Categorização dos dados fornecidos pela Joana e pelo João	71
Tabela 2 – Categorização dos dados fornecidos pela Joana, pelo João e pelo grupo de crianças da sala dos 3 anos	72
Tabela 3 – Categorização dos dados fornecidos pela educadora cooperante e pelas assistentes operacionais.....	73
Tabela 4 – Categorização dos dados fornecidos pela tia e pela mãe da Joana e pela mãe do João.....	74

Abreviaturas e Siglas

CAF – Componente de Apoio à Família

CE – Componente Educativa

EPE – Educação Pré-Escolar

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

EUA – Estados Unidos da América

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de infância

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PAA – Plano Anual de Atividades

PCS – Projeto Curricular de Sala

PE – Projeto Educativo

INTRODUÇÃO

O presente Relatório Final surgiu no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa que integra o plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) da Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC), para a obtenção do grau de Mestre. Este tem como principal objetivo sintetizar o meu percurso formativo, evidenciando algumas das competências profissionais aprofundadas na prática de ensino supervisionada.

Este documento compõe-se, assim, em duas partes distintas. A Parte I diz respeito à contextualização e itinerário formativo da prática de ensino supervisionada em EPE, onde se podem encontrar uma caracterização da instituição em causa, do grupo de crianças que integrei, a organização da sala, do tempo, a descrição e análise das interações ali estabelecidas, dos princípios educativos sustentadores da prática pedagógica da educadora e, por fim, a descrição e análise reflexiva da experiência de estágio (antes da fase destinada à implementação do projeto pedagógico).

Na Parte II procuro, sobretudo, dar a conhecer cinco experiências que considerei fundamentais no decorrer não só da prática pedagógica supervisionada, mas também de todo o meu percurso formativo. A primeira experiência-chave, intitulada “Implementação de um projeto pedagógico: «O Fundo do Mar»”, tem como finalidade a descrição e análise do projeto pedagógico implementado no decorrer do estágio. A segunda, tal como o nome indica, está diretamente ligada à questão de ser, ou não, arriscado brincar ao ar livre e as consequências que esse tipo de exploração trazem ao desenvolvimento global da criança. A terceira experiência-chave compara a pedagogia de transmissão com a pedagogia participativa (Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza, 2007), através da análise relativa a uma possível evolução que esta discussão tem gerado. A quarta, intitulada “Refletir é essencial!”, analisa a importância da reflexão na prática docente. Por último, na quinta experiência-chave é apresentada uma experiência investigativa centrada na implementação da metodologia de Abordagem de Mosaico (Clark & Moss, 2005), onde são percecionadas as perspetivas das crianças enquanto intervenientes da ação educativa.

Em forma de conclusão, são apresentadas as considerações finais onde exponho e reflito sucintamente sobre as aprendizagens realizadas no decorrer do meu percurso

formativo, as referências bibliográficas referentes às obras consultadas, e os apêndices que completam e suportam algumas das descrições e análises realizadas ao longo deste documento.

Atribuí a este Relatório o título “Novas aprendizagens, novos rumos”, uma vez que considero que as aprendizagens realizadas ao longo de toda a minha formação académica me permitirão seguir rumos diferentes e, quem sabe, inovadores. Tal como indica Freire (2005), a reflexão crítica deve constituir-se como orientação prioritária permanente para a formação continuada dos professores que procuram a transformação através da sua prática educativa.

PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO

1. Enquadramento do Estágio

De acordo com a Lei-Quadro (Lei 5/97, de 10 de fevereiro), a EPE é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida. Deste modo, devem ter-se em conta os seguintes aspetos: 1) A EPE refere-se às crianças dos 3 anos até ao ingresso na escolaridade obrigatória e é ministrada em estabelecimentos de EPE; 2) A frequência da EPE é facultativa, reconhecendo à família o primeiro papel na educação dos filhos, consagrando-se contudo, a sua universalidade para as crianças que perfazem 5 anos de idade; 3) Por estabelecimento de EPE entende-se a instituição que presta serviços vocacionados para o desenvolvimento da criança, proporcionando-lhe atividades educativas e atividades de apoio à família.

Deste modo, compreende-se que durante esta etapa se criem as condições necessárias para as crianças continuarem a aprender, ou seja, que *aprendam a aprender* (Ministério da Educação, 1997). Não se pretende que a EPE sirva de preparação para a escolaridade obrigatória, mas que aconteça no sentido da educação ao longo da vida, sendo criadas as condições necessárias para que a etapa seguinte seja abordada com sucesso. Para que a EPE possa contribuir para uma maior igualdade de oportunidades, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) acentuam a importância de uma pedagogia estruturada, o que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Ministério da Educação, 1997).

A intencionalidade do processo educativo pressupõe observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular. Também o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto) nos diz que na EPE, o educador de infância cria e desenvolve o respectivo currículo através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.

Importa salientar que: a observação é um processo contínuo, pois requer o conhecimento de cada criança e do grupo com o objetivo de conhecer as suas capacidades, interesses, dificuldades, recolher informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, com vista à adequação do processo educativo; o planeamento deve desenrolar-se a partir da escuta da criança e da negociação entre esta e o educador, de acordo com o que este último sabe do grupo e de cada criança que o integra, implicando reflexões constantes sobre intenções educativas e formas de as concretizar, procurando criar situações de desafio, acautelando situações de excessiva exigência; a ação transcreve-se nas intenções educativas; a avaliação deve conter os processos e efeitos, envolvendo as próprias crianças e legitimando o planeamento futuro a realizar; a comunicação e a articulação devem ser feitas com o maior número possível de pessoas não só da instituição, como também todas as outras que integram a comunidade, apostando assim no trabalho em equipa e promovendo a continuidade educativa e transição para a escolaridade obrigatória (Portugal & Leavers, 2010).

É no sentido de poder desenvolver todas estas competências inerentes a uma boa prática profissional, que a existência de um estágio (componente de prática de ensino supervisionada) no Mestrado em EPE, associado à unidade curricular de Prática Educativa, se torna, claramente, numa excelente oportunidade de contacto com a realidade da EPE. Com a duração de 20 semanas não consecutivas, este estágio dividiu-se nas seguintes fases: 1) observação do contexto educativo, 2) entrada progressiva na atuação prática, 3) desenvolvimento das práticas pedagógicas, 4) implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico. Sobre cada uma delas falarei pormenorizadamente mais à frente.

2. Caracterização da instituição

O estágio foi realizado num jardim de infância (JI) situado numa zona urbana de Coimbra. É um estabelecimento pertencente à rede privada inserido na tipologia de Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) que dá prioridade aos filhos dos funcionários da organização a que pertence. Possui as valências de creche e de JI,

capacidade para 184 crianças (59 em creche e 125 em JI) dos 4 meses aos 5 anos de idade, e funciona em dias úteis das 7h30 às 18h30.

O edifício contempla três pisos: o nível da cave (pisos 0) destina-se fundamentalmente a arrecadações, instalações sanitárias de serviço, sala polivalente e sala da caldeira; o piso 1 é ocupado com a área administrativa e serviços de apoio, como o refeitório, dormitórios e entrada principal com um palco de apoio a múltiplas necessidades; no piso 2 ficam as salas da creche (ala esquerda) e do JI (ala direita), um pátio amplo e alguns gabinetes. Importa ainda salientar que, anexado ao edifício principal, se encontra um jardim amplo (apelidado de “bosque”) que, com recurso a alguns materiais de parque infantil, serve de apoio a esta instituição (cf. Apêndice 1).

A diversidade de espaços e materiais oferece, do meu ponto de vista, a flexibilização constante no dia-a-dia destas crianças. A acessibilidade aos materiais, aliada à adaptabilidade dos mesmos, possibilita que sejam as próprias crianças a organizar e a recriar alguns dos espaços desta instituição, usando-os para diversos fins. Toda a instituição está equipada com aquecimento central e ar-condicionado de forma a manter uma temperatura amena e agradável ao longo de todo o ano. A quantidade de janelas, maioritariamente de grande dimensão, possibilitam a entrada de luz solar em todas as divisões, sendo este também um fator a ter em consideração na qualidade e bem-estar experienciados nos espaços amplos e nos equipamentos utilizados em toda a instituição. Segundo Spodek e Saracho (1998), estes são elementos essenciais para as interações sociais das crianças.

Quanto aos recursos humanos, e segundo o Projeto Educativo (PE), esta instituição emprega 44 pessoas que se distribuem pela direção (2), pessoal docente (8), pessoal não docente (25), técnicos de apoio às atividades extracurriculares (8), e pessoal administrativo (1) (cf. Apêndice 2). Segundo Spodek e Saracho (1998), todos os membros da comunidade escolar contribuem para a educação das crianças, deixando-lhes sempre a sua marca. A equipa educativa assume um importante papel na organização da instituição, no sentido de responder aos interesses e às necessidades das crianças, bem como das suas famílias, num quadro de uma educação de qualidade.

3. Caracterização do grupo

Sabendo que as características individuais das crianças, o maior ou o menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades e a dimensão do grupo são fatores predominantes no modo de funcionamento de um grupo em JI, importa agora caracterizar aquele que escolhi integrar.

O grupo da sala dos 3 anos é constituído por 22 crianças – sendo que uma das crianças apenas integrou o grupo algumas semanas depois do início do ano letivo, e uma outra criança deixou o grupo umas semanas antes do final do ano letivo –, 10 raparigas e 12 rapazes, sendo que, à exceção de 5 crianças, todas transitaram da sala dos 2 anos para a atual. A maioria destas crianças vive no centro da cidade, apesar de algumas delas viverem nos arredores.

O grupo caracteriza-se por ser heterogéneo em idade – compreende crianças tanto com 2 anos de idade (10) como com 3 anos de idade (12) –, em experiências individuais e em níveis de desenvolvimento. A interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes e experiências diversos é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem individual (Ministério da Educação, 1997). Desta forma, o/a educador/a alarga as oportunidades educativas, favorecendo uma aprendizagem cooperada em que a criança desenvolve e aprende, contribuindo também para o desenvolvimento e aprendizagem dos restantes colegas (Ministério da Educação, 1997).

Relativamente às características emocionais e comportamentais, são crianças alegres, meigas, bem-dispostas, com uma grande vivacidade, curiosas, participativas, colaboradoras, aderindo facilmente às atividades que lhes são propostas (embora ainda só se consigam concentrar nelas durante o “curto” intervalo de tempo característico desta faixa etária). Gostam de música (ouvir, dançar e cantar), de ouvir histórias, de jogar, de fazer e de experimentar. Já brincam bastante ao jogo simbólico, frequentando por isso predominantemente a “área da casinha”.

4. Organização da sala

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

A sala do grupo dos 3 anos é um espaço amplo com acesso a um pátio que interliga as 4 salas do JI, e que por isso permite que as crianças dessas 4 salas interajam entre si durante o tempo que frequentam esse mesmo espaço. Segundo Hohmann e Weikart (2011), o espaço exterior permite às crianças brincarem juntas, inventar os seus próprios jogos e regras e familiarizarem-se com os ambientes naturais que o integram. Deve ser visto como um espaço educativo, um prolongamento do espaço interior, proporcionando momentos educativos intencionalmente planeados e momentos de atividades informais, deste modo planeados não só pelo/a educador/a, como também pelas próprias crianças (Ministério da Educação, 1997). No corredor de acesso existe um cabide por criança, uma parede de exposição de trabalhos e 3 casas de banho equipadas de forma a servir de apoio a essas 4 salas.

O interior da sala do grupo que integrei está dividido em algumas áreas, nomeadamente: a “área das mesas” (composta por mesas, cadeiras, jogos e outros materiais diversificados inerentes à área da Expressão Plástica), a “área da casinha” (composta por diversos bonecos, peluches, uma tábua de passar a ferro, um fogão, pequenos móveis e um guarda-roupa), a “área da leitura e dos jogos” (composta por um móvel com livros e jogos diversos) e a “área da manta” (que está montada juntamente com a “área da leitura e dos jogos”, onde as crianças se juntam diversas vezes não só para ouvir histórias como também para fazer partilha de diversos acontecimentos) (cf. Apêndice 3).

Apesar de, na minha opinião, algumas destas áreas precisarem de pequenas reformulações, esta organização de sala permite à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa mesma pluralidade. Desta forma, os

papéis sociais, relações interpessoais, estilos de interação são vividos, experienciados, perspectivados nas experiências que cada área específica permite. É de salientar que a organização do espaço em áreas com os seus respetivos materiais também facilita a proposta de atividades por parte do/a educador/a e, sobretudo, promove a escolha da criança (Oliveira-Formosinho, 2013).

5. Organização do tempo

A rotina diária deste JI, apesar de incluir momentos que se repetem com alguma regularidade, apresenta-se substancialmente flexível. Parte desta rotina alterou-se com o decorrer do ano letivo: na primeira metade, a Componente Educativa (CE) decorreu das 9h00 às 12h00 e a Componente de Apoio à Família (CAF) no tempo restante; na segunda metade, a educadora decidiu prolongar a CE para mais uma hora na parte da tarde (das 14h30 às 15h30).

Nesta instituição, todas as crianças são recebidas na cantina por assistentes operacionais a partir das 7h30. Neste lugar, as crianças têm a oportunidade de ver televisão, conviver e interagir entre si e com os adultos, e contactar com materiais que, apesar de diversificados, nunca se alteram no decorrer do ano. Isto seria facilmente alterado se alguns dos materiais em uso fossem guardados de forma a poder intercalar, em certas ocasiões, esses mesmos materiais por outros que estariam em uso até então.

Por volta das 9h00, de forma a iniciar a CE, cada educadora leva as crianças do seu grupo para a sala que lhes pertence. Aqui, as crianças sentam-se na manta, escolhem o “chefe do dia” (forma de responsabilização bastante apreciada pelas crianças) e realizam tarefas de rotina habitual: marcação das presenças, do calendário e do tempo. Segundo Niza (1996), este momento destina-se a concentrar todas as crianças em torno de uma primeira conversa participada por todos e animada pelo/a educador/a. Ainda no mesmo espaço, seguem-se as atividades individuais, em pequeno ou em grande grupo, planeadas pelo/a educador/a. Estas atividades são extremamente importantes, uma vez que possibilitam uma constante observação e aprendizagem sobre cada criança, prestando, a cada uma delas, uma melhor atenção e

ajuda, permitindo apoiar o desenvolvimento das suas capacidades e colmatar as suas dificuldades.

O almoço começa por volta das 11h30, sendo que todas as crianças almoçam na instituição. Cada grupo está dividido por duas mesas, estando ao critério da equipa educativa de cada sala organizar o seu próprio grupo. Segundo Cordeiro (2010), o almoço serve não só para alimentar, mas também para criar uma maior autonomia, passar implícitas noções de higiene e de saber estar, respeito pelo ritmo do grupo, e noções de alimentação e nutrição. A verdade é que a autonomia tem, sem sombra de dúvida, um papel de destaque nesta rotina diária. É fomentada a importância da utilização dos talheres e é, sempre que possível, incentivada a tarefa de comer autonomamente e sem ajuda.

Terminado o almoço, segue-se a sesta. À exceção das crianças de berçário, cada dois grupos deste JI partilham este momento numa divisão preparada para o efeito.

Depois deste momento, em certos dias da semana, grande parte das crianças dirigem-se para as Atividades Extra Curriculares (AEC) em que estão inscritas: judo, natação, yoga e/ou ballet. Nos restantes dias da semana e as crianças que não estão inscritas em nenhuma destas atividades dirigem-se novamente para o refeitório onde lancham em conjunto. Mais tarde, voltando à CAF, as crianças têm a oportunidade de explorar livremente os espaços exteriores. Caso as condições meteorológicas se mostrem desfavoráveis, as crianças permanecem no refeitório onde brincam entre si e tomam contacto com os mesmos materiais com que se deparam na parte da manhã.

Segundo o Projeto Curricular de Sala (PCS), as rotinas proporcionam à criança uma grande liberdade de atuação e permitem ao/à educador/a interpretar a mensagem formativa da sua intervenção educativa. A criança aprende a existência de fases e o seu encadeamento sequencial por meio de referências temporais que “são securizantes para a criança e servem como fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente, futuro; contexto diário, semanal, mensal, anual” (Ministério da Educação, 1997, p. 40).

Mas para que as crianças consigam perceber e interiorizar estas referências temporais, torna-se fundamental criar rituais de transição. Segundo o PCS, nesta idade, as transições raramente são difíceis, sendo que a utilização de músicas por parte da educadora é, de facto, uma das suas práticas mais recorrentes. Quando quer falar ou contar uma história, a educadora começa a cantar uma música calma da qual as crianças já sabem a letra e o porquê de ela estar a ser cantada: para ser feito silêncio.

6. Interações

As interações assumem um papel preponderante na EPE. Torna-se assim necessário valorizá-las entre criança-criança, criança-adulto e adulto-adulto de modo a facilitar o desenvolvimento de cada criança e, por sua vez, possibilitar ao/à educador/a o estabelecimento de relações com essas crianças e com os demais adultos que, direta ou indiretamente, participam no processo educativo, de forma a tornar as crianças pensadores críticos e fazendo-o em interação com os outros (Vasconcelos, 2009).

Desta forma, importa salientar 4 tipos de interação que influencia diretamente o funcionamento deste grupo: a das crianças entre si; a das crianças com a equipa educativa; a da equipa educativa entre si; e a da equipa educativa com a família.

A interação das crianças entre si é bastante positiva, sendo notório um grande ambiente de interajuda não só nas atividades como também nas diversas brincadeiras em grupo. Apesar de alguns desentendimentos próprios da idade, as crianças estão agora numa fase em que, na maioria das vezes, resolvem os conflitos entre si ou com pouca necessidade de mediação por parte do adulto. Segundo Hohmann e Weikart (1997), quando uma criança vem a correr fazer queixas de outra, a melhor reação será a de guiar a criança, esperar que ambas falem sobre o que aconteceu e que transmitam algumas ideias sobre como resolver o problema por si mesmas. Esta é, de facto, uma prática bastante utilizada na resolução de problemas entre as crianças

A interação do grupo com a equipa educativa também mostrou ser, como seria de esperar, bastante significativa para o desenvolvimento das crianças. Segundo o Ministério da Educação (1997), a atitude e forma de se relacionar do/a educador/a e da restante equipa educativa com as crianças desempenha um papel fundamental na aprendizagem da vida democrática. Apesar de só a educadora ter formação neste âmbito, opções metodológicas do programa “Anos Incríveis” – programa para pais, crianças e professores fundado por Carolyn Webster-Stratton, professora na Universidade de Washington – são frequentemente usadas pela educadora e pelas assistentes operacionais. A utilização do elogio, o encorajamento, os incentivos e as comemorações são frequentemente utilizados, tentando, sempre que possível, evitar a crítica desencorajadora (Webster-Stratton, 2013).

A interação da equipa educativa é outro fator determinante no funcionamento deste JI. Sabendo que o comportamento dos adultos serve de exemplo às crianças, torna-se fundamental que haja uma boa relação na equipa educativa. A existência de reuniões semanais permite que haja uma partilha constante de experiências, dúvidas, novos saberes, sugestões, materiais... Em muitas destas reuniões são tomadas decisões que, sem elas, talvez fossem mais difíceis de tomar. O trabalho em equipa revela-se assim uma forma importante de formação profissional com efeitos notórios na educação das crianças (Ministério da Educação, 1997).

E, por último, a interação da equipa educativa com a família. Esta instituição preza bastante a partilha de informação com os familiares das crianças que a frequentam. As conversas informais, as reuniões, os telefonemas, os convites para participar em atividades são estratégias utilizadas recorrentemente neste JI. Vasconcelos (2009) considera fundamental que os pais façam pesquisas com os seus filhos, descubram conhecimentos importantes, contribuam para a resolução de problemas, colaborando com o trabalho pedagógico desenvolvido no seio da equipa educativa, sendo desta forma fulcral que se tornem parceiros ativos no JI e até mesmo nos projetos que estão a ser desenvolvidos no mesmo. De facto, é bastante comum que as educadoras enviem recados para casa com pequenos pedidos de colaboração de forma a que os pais participem nos projetos que vão decorrendo na

sala de atividades dos seus filhos. Conclui-se assim que uma comunicação recorrente ativa é a chave de ligação entre casa e JI (Ministério da Educação, 1997).

7. Princípios educativos sustentadores da prática pedagógica da educadora

Antes de refletir sobre a prática pedagógica da educadora, importa caracterizar o PE, uma vez que é a partir deste documento que a ação pedagógica se desenvolve.

Definido para os anos letivos de 2012 a 2015, o PE desta instituição contempla como tema central a biodiversidade, subdividindo-se em três subtemas, um para cada um dos anos letivos, sendo que para o presente ano letivo (2013/2014) o subtema escolhido foi “Uma gotinha de água”. Segundo o PE, a dinamização deste projeto surge da necessidade que a equipa educativa sente em sensibilizar as crianças, pais e restantes elementos da comunidade para a importância da preservação do património ambiental, através de atitudes de corresponsabilização, ética e civismo. Assim, pretende-se desenvolver projetos centrados em temas do quotidiano das crianças abrangendo o contexto quer institucional que extra institucional, interligando a teoria à prática, à instituição, à comunidade, de modo a contribuir para a construção do saber-saber e saber-fazer. Segundo o Ministério da Educação (1997), o conhecimento de meios próximos e meios distantes constitui oportunidade de aprendizagens relacionadas com a área do Conhecimento do Mundo. Desta forma, e segundo o PCS, a educadora pretende dar continuidade a este projeto através de novas iniciativas, descobertas, atividades, visitas de estudo e explorações.

Ainda no mesmo documento, é dada uma grande importância aos objetivos gerais enunciados na Lei-Quadro da EPE, afirmando que as OCEPE não são um Programa, constituindo antes um conjunto de princípios destinados a apoiar os/as educadores/as nas decisões sobre a sua prática, ou seja, a conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças. O desenvolvimento curricular é então da responsabilidade do/a educador/a, sendo ele/a o/a principal gestor/a do currículo. Prossegue tabelando as diferentes áreas de conteúdo, ao fazer correspondência dos objetivos com as estratégias e atividades que deverão fazer com que esses mesmos objetivos sejam cumpridos. Segundo o Ministério da Educação (1997), as diferentes

áreas de conteúdo partem do nível de desenvolvimento da criança, da sua atividade espontânea e lúdica, estimulando o seu desejo de criar, explorar e transformar, para estimular formas de ação refletiva e progressivamente mais complexa. Para que tal aconteça, a educadora enumera os assuntos que pretende abordar durante o presente ano letivo: Outono, Inverno, Natal, Carnaval, Transportes, Dia da Mãe, Primavera, Páscoa, Dia do Pai, Dia Mundial da Floresta e Dia Mundial da Criança.

Relativamente às práticas pedagógicas da educadora, importa salientar que esta faz, sempre que possível e devido à idade de algumas crianças (inferior a 3 anos de idade), uma adaptação do programa “Anos Incríveis”. Foi durante os primeiros dias de estágio que me apercebi que algumas das práticas da educadora eram algo divergentes do que tenho tido oportunidade de observar noutros contextos. Começou com um simples “Meninos, vocês hoje estão a portar-se... menos bem!”. A tentativa de recusa do negativismo tornou-se uma constante no decorrer dos dias. A amabilidade e delicadeza que transparecem na comunicação com as crianças, aliadas a uma atenção positiva, encorajamento e elogio são algumas das grandes preocupações desta educadora. Os/as profissionais de educação, através das relações pessoais com as crianças, ao oferecer calor humano, apoio e aceitando-as como seres humanos inteiros, com forças e fraquezas, podem ajudá-las a crescer de forma saudável (Spodek & Saracho, 1998). “As crianças habituadas a receber elogios [...] desenvolvem a sua auto-estima e tendem a elogiar os outros com mais frequência, o que pode vir a ter consideráveis efeitos a longo prazo. O princípio em ação é: «dá, e receberás».” (Webster-Stratton, 2013, p. 40).

É também uma característica da prática da educadora a maior concentração nos comportamentos positivos. É frequentemente esquecido o facto de ser “fundamental que os comportamentos positivos sejam ilustrados tão claramente como os comportamentos que se deseja eliminar” (Webster-Stratton, 2013, p. 56). Quando uma criança agride outra, ao invés de lhe dizer “Não batas no teu amigo!”, a educadora reforça algumas regras criadas na sala, dizendo “Então, para que é que servem as mãos? Servem para fazer festinhas.” ou “Os pés servem para quê? Para chutar na bola, claro!”. Para que isto fosse mais facilmente interiorizado, a educadora realizou com as crianças um cartaz onde constam as 5 regras básicas da sala: “Andar

devagar.”, “Falar sem gritar.”, “Arrumar depois de brincar.”, “As mãos e os pés saber usar.” e “Pôr o dedo no ar para falar.”. Este cartaz foi ilustrado com fotografias e outros elementos gráficos para que a sua leitura por parte das crianças fosse facilitada. De acordo com o Ministério da Educação (1997), “as razões das normas que decorrem da vida em grupo [...] terão de ser explicitadas e compreendidas pelas crianças” (p. 36). O cartaz é por isso treinado e lembrado sempre que a equipa educativa considera necessário.

E se não deixa de ser importante elogiar e realçar os comportamentos positivos das crianças, há também ocasiões em que é necessário que sejam impostos alguns limites a comportamentos inadequados. “Contudo, é [...] importante recordar que todas as crianças põem à prova as regras e as ordens impostas” (Webster-Stratton, 2013, p. 67). Relativamente a estas mesmas ordens, a educadora tem alguma tendência para ser pouco concisa. Por exemplo, em vez de afirmar que chegou a hora de almoço e que, por isso, a sala tem de ser arrumada, simplesmente questiona as crianças: “Vamos arrumar?”. Segundo Webster-Stratton (2013), ordens formuladas em interrogação podem tornar-se particularmente confusas para as crianças. Também na realização de atividades, a educadora explica ao grupo o que pretende que eles desenvolvam e, muitas vezes, com a concretização dos primeiros trabalhos é que a mesma dá conta que as crianças não perceberam exatamente aquilo que ela pretende que seja feito. Ainda segundo Webster-Stratton (2013), “quando der ordens, faça-o em tom assertivo, evitando as perguntas. Formule as ordens de forma inequívoca, colocando o verbo no início da frase: «arruma os brinquedos», «vai para a cama», «anda devagar», «fala mais baixo»” (p. 71). Ainda assim, “dar ordens de forma eficaz não pressupõe que se seja autoritário, ou rígido, ou que se espere uma obediência cega [das crianças]. A ênfase deve ser posta [...] em pensar bem antes de dar uma ordem, para ter a certeza de que é necessária e de que está preparado para aplicar as consequências” (Webster-Stratton, 2013, p. 75).

Quando as crianças testam os limites e põem à prova as ordens e regras estabelecidas pela educadora e pelas assistentes operacionais, devem sentar-se num canto da sala para um tempo de pausa. É aqui que as crianças se afastam do grupo e das atividades que estão a ser desenvolvidas para se acalmarem e não repetirem o

comportamento inadequado que estavam a ter. De facto, segundo Webster-Stratton (2013), o tempo de pausa não deve ser prolongado e deve ocorrer, preferencialmente, numa cadeira situada num canto longe das atividades que estão a decorrer. Nesta sala, as crianças são retiradas alguns minutos depois, assim que responderem afirmativamente à pergunta “Já estás mais calmo? Achas que já te podes juntar ao grupo e portar-te bem?”.

Relativamente ao domínio da linguagem oral, a educadora desenvolve frequentemente atividades em que as crianças contactam diretamente com o mesmo, através da leitura de histórias, contos e canções. É importante criar um clima de comunicação em que a linguagem do/a educador/a, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças (Ministério da Educação, 1997).

Para além disso, proporciona também de forma regular a exploração de noções matemáticas, como a contagem oral, contagem de objetos e demonstração de figuras geométricas diversas, permitindo a compreensão da utilidade e funcionalidade da matemática no seu quotidiano. Segundo o Ministério da Educação (1997), cabe ao/a educador/a partir das situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento o pensamento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas. É, de facto, através de momentos como a marcação de presenças e do calendário que a educadora aproveita para encorajar e apoiar as crianças menos desenvolvidas no âmbito deste domínio.

A expressão plástica é outro domínio bastante apreciado e valorizado pela educadora. A exploração de diferentes materiais de desenho e pintura são uma constante no quotidiano desta instituição. De facto, nesta sala, e segundo o Ministério da Educação (1997), o desenho, a pintura, a digitinta, a rasgagem, o recorte e a colagem são técnicas de expressão plástica bastante recorrentes. Por ser de acesso mais fácil, o desenho é por vezes a mais utilizada. Porém, este não pode ser banalizado, servindo apenas para passar o tempo. Depende inteiramente do educador torná-la numa atividade educativa (Ministério de Educação, 1997). Todos os trabalhos concretizados são expostos numa parede do corredor de acesso às salas destinada para esse efeito, de modo a que quem visite a instituição os possa apreciar.

Esta é também uma forma de valorizar cada um dos trabalhos, sendo que cada criança recebe *feedback* imediato, tornando-se mais consciente da relação entre o esforço despendido e a realização com sucesso (Lopes & Rutherford, 2001).

A pedagogia diferenciada é também uma constante nas práticas desta educadora, uma vez que, não só em função da diferença de idades mas também por isso mesmo, as crianças apresentam níveis de desenvolvimento distintos umas das outras. Segundo o Ministério da Educação (1997), “o conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades. Este conhecimento resulta de uma observação contínua e supõe a necessidade de referências tais como, produtos das crianças e diferentes formas de registo” (p. 25). Esta avaliação, de acordo com o PCS, é feita individualmente com as crianças, em pequeno grupo ou em grande grupo, conforme as situações, através de observações diretas, de conversas e de registos, durante o desenvolvimento do projeto. “A observação constitui, deste modo, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (Ministério da Educação, 1997, p. 25).

No PCS, a educadora conclui afirmando que o seu projeto e trabalho visa, fundamentalmente, a autonomia da criança e a sua perfeita inserção na sociedade em que vive, bem como a maturidade do comportamento de tal modo que a criança esteja apta a iniciar novas aprendizagens. O objetivo é ajudar a criança na construção da sua personalidade, no seu desenvolvimento global e harmonioso, respeitando a sua individualidade, uma vez que cada criança é única e tem que ser respeitada tal como é. Só assim poderemos construir adultos autónomos, livres e solidários.

8. Descrição e análise reflexiva da experiência de estágio

O estágio teve início a 13 de novembro de 2013, tendo a primeira fase do mesmo se prolongado até dia 20 de dezembro do mesmo ano, perfazendo um total de 6 semanas destinadas à observação do contexto educativo.

Nesta primeira fase do estágio pretendia-se, tal como o nome indica, que se observasse o contexto educativo de forma a compreender, interpretar e tirar conclusões sobre a realidade em que esta instituição se insere. As inúmeras atividades que tive oportunidade de observar decorreram não só na sala de atividades, mas também nos espaços demais da instituição. Segundo o Ministério da Educação (1997), observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças habitam, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.

Para o efeito, dados observados nesta e noutras fases relativos à caracterização da instituição, do grupo, da sala, do tempo, das interações e dos princípios educativos sustentadores da prática pedagógica da educadora encontram-se descritos nos pontos anteriores da Parte I do presente Relatório. É de salientar que o PE, o PCS e o Plano Anual de Atividades (PAA) foram-nos facultados desde o início para que pudéssemos confrontar os dados neles contidos com toda a informação captada no decorrer do estágio.

A fase de integração no contexto educativo decorreu entre 8 e 31 de janeiro de 2014, perfazendo um total de 4 semanas.

Nesta fase do estágio pretendia-se que fosse iniciada uma atuação pedagógica com responsabilização integral selecionada em colaboração com a educadora cooperante. Foi a partir deste pressuposto, e tendo em conta o PCS e o PAA, que eu e a minha colega, ao longo das 4 semanas que integraram esta fase, discutimos ativamente com a educadora o que gostaríamos de desenvolver com as crianças.

Na primeira semana começámos com uma atividade que já há muito nos tinha sido sugerida: inserir os conceitos e a rotina adjacentes a uma tabela de aniversários. Pensámos desde logo que gostaríamos de fazer uma coisa diferente, surgindo assim a ideia das flores (meses) e das abelhas (crianças) (cf. Apêndice 4, Imagens 12 e 13). Apesar de termos tentado encontrar estratégias facilitadoras do processo de aprendizagem, foi a partir desta primeira atividade que percebemos que os níveis de

implicação das crianças não tinham sido tão altos quanto seria desejável. Após uma reflexão cuidada, optámos por novas abordagens, nomeadamente no desenvolvimento das atividades em si e na escolha das mesmas, uma vez que consideramos que o tema e a proposta de atividade não se adequavam ao desenvolvimento global das crianças, não se traduzindo por isso, tal como foi dito anteriormente, num nível de implicação desejável.

Segundo Portugal e Leavers (2010), o nível de implicação representa um sinal para o educador, dando indicações sobre o que é que as ofertas educativas ou condições ambientais provocam nas crianças, sendo por isso um indicador de qualidade do contexto educativo. Perante níveis baixos de implicação, a questão que se deve colocar para o educador é: porque é que a implicação será baixa? O que poderá estar a prejudicar o bom desenvolvimento da atividade? O que é que poderei fazer para mudar a situação? O que poderei fazer para aumentar os níveis de implicação, isto é, ter crianças a agir com empenho e alegria?

Posto isto, na segunda semana, eu e a minha colega de estágio realizámos uma atividade mais diretamente relacionada com o projeto da instituição (“Uma gotinha de água”) e com o que a educadora andava a desenvolver com as crianças. Esta atividade foi realizada em conjunto com uma outra sala de 3 anos. Apesar de terem estado bastantes crianças e adultos presentes, considero que a atividade, na sua maioria, atingiu os objetivos gerais pensados para a mesma: adquirir alguns conhecimentos básicos sobre a origem dos rios. Por se tratar de uma atividade experimental, esta foi, sem dúvida alguma, uma experiência bastante gratificante para as crianças. Com recurso a um tupperware, a uma folha de alumínio moldada para o efeito e a algum gelo retirado do congelador desta instituição, as crianças tiveram a oportunidade de perceber de que forma é que uma nascente dá origem a um rio (cf. Apêndice 4, Imagens 14 e 15). Feita a ligação aos elementos reais próximos do quotidiano destas crianças – Rio Mondego (água em estado líquido que derreteu pela ação do calor do sol), Coimbra (cidade onde passa o Rio Mondego), Figueira da Foz (cidade da praia onde o nosso Rio Mondego se encontra com o mar) e montanhas da Serra da Estrela (neve na montanha originada pela queda de neve das

nuvens em sítios mais altos e frios) – os fenómenos explicados, ganharam um sentido ainda mais perceptível para as crianças.

No seguimento desta segunda atividade, eu e a minha colega de estágio, decidimos iniciar a construção de um mural do ciclo da água (cf. Apêndice 4, Imagens 16 e 17). Mais tarde, levámos as crianças ao encontro do mesmo permitindo-lhes analisá-lo e fazer a ponte com o que tinha sido experienciado anteriormente na sala de atividades.

Na terceira semana decidimos dar seguimento à atividade da semana anterior e colocar a questão “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?”. Realizámos uma discussão entre as mesmas duas salas de 3 anos e registámos as respostas das crianças: “A água vai para as nuvens pela tromba do elefante” e “A água vai para as nuvens com um balde” ou “A água vai para as nuvens com o carro dos bombeiros.”, entre outras. Fomos então descobrir como é que a água volta a “subir” para o céu através de outra experiência simbólica fazendo uso de uma chaleira elétrica. Para que se percebesse o efeito, utilizámos a imagem de um sol (chaleira), de uma nuvem (prato de vidro) e de um rio/mar (abaixo da chaleira). Depois de ligada, a chaleira ao ferver a água permitiu que as crianças vissem o vapor de água subir até ao prato (nuvens) que rapidamente se juntou, arrefeceu e caiu sobre a forma de gotas de água (cf. Apêndice 4, Imagens 18 e 19). Explicámos então que a água líquida dos rios e mares, depois de aquecida pelo sol se transforma em vapor de água, e que depois de esse vapor se juntar todo no céu, forma uma nuvem. Assim que essa nuvem fica cheia, desfaz-se em gotas que caem sobre a forma de chuva novamente para os mares e rios. Para consolidar, dirigimo-nos ao mural do ciclo da água construído na semana anterior, sendo feitas algumas perguntas de consolidação com o objetivo de perceber se a experiência tinha sido ou não percebida e compreendida pelas crianças.

Na última semana desta fase demos seguimento a algumas atividades que a educadora tinha realizado com as crianças nos dias anteriores relacionadas com os conceitos “mistura-se/não se mistura com a água”. Para que tal se proporcionasse, iniciámos uma discussão onde as crianças tiveram a oportunidade de dizer como é

que achavam que os barcos se deslocavam na água. Decidimos então fazer em conjunto barcos de papel para que as crianças, uma a uma, experimentassem colocá-los sobre a água de um alguidar para que pudessem observar o que realmente acontecia. Descobriram assim que, se os barquinhos se mantivessem intactos, *flutuavam* sobre a água. Para que esta experiência fosse indiretamente partilhada com os pais, a educadora sugeriu que as crianças fizessem novos barcos de papel e que, depois de colados numa folha, os enfeitassem de acordo com a envolvência onde os costumamos observar (ambiente aquático) (cf. Apêndice 4, Imagens 20 a 23).

Em conjunto com a minha colega de estágio, escolhi desenvolver estas últimas 3 atividades no âmbito da Área do Conhecimento do Mundo, não só por terem sido discutidas e acordadas com a educadora, mas por estarem diretamente ligadas com o tema do projeto que a mesma tem vindo a desenvolver com as crianças e porque acredito serem de relevante interesse para as mesmas. Até porque a excitação de aprender e descobrir sobre o nosso mundo é evidente nas perguntas sobre tudo e mais alguma coisa das crianças de 3 anos (Brazeton & Sparrow, 2010). Também porque, tal como já foi referido, através do trabalho de equipa, me foi possível perceber os níveis de implicação e bem-estar das crianças aquando da realização de cada atividade.

É de salientar que o decorrer do total das atividades foi desenvolvido, na sua grande maioria, em grande grupo. O tempo em grande grupo envolveu todas as crianças e todos os adultos da equipa educativa da sala (em alguns dos casos, de duas salas dos 3 anos) para que todos partilhassem e ouvissem a informação relevante inerente a cada atividade. Segundo Hohmann e Weikart (2011), no tempo em grande grupo as crianças manipulam ativamente os materiais, fazem escolhas, falam sobre as suas ideias e observações, e recebem o apoio dos adultos nas suas iniciativas.

Os princípios pedagógicos nos quais procurei, juntamente com a minha colega de estágio, apoiar a minha ação pedagógica enquadram-se numa pedagogia de participação. Assim, segundo Oliveira-Formosinho e Gambôa (2011), uma sala de EPE que tem como método uma pedagogia de participação organiza o ambiente educativo de forma a criar oportunidades de aprendizagens ricas utilizando a

aprendizagem experiencial para o desenvolvimento: das identidades pessoais; das identidades relacionais e sociais; de pertença; de participação; da exploração, manipulação, representação; da comunicação em torno de experiências de manipulação, exploração, representação; de experiências de narração com suporte na documentação e visando a criação de significado. Para tal, é imprescindível que a criança tenha um papel ativo na construção do seu próprio desenvolvimento e aprendizagem, sendo encarada como sujeito e não como objeto do processo educativo (Ministério da Educação, 1997).

Durante a minha prática pedagógica, dei também especial atenção ao uso de atividades lúdicas, brincadeiras aos olhos das crianças. Segundo Antunes (2005), o ato de brincar é ainda bastante desvalorizado. No entanto, Vygotsky (1991) destaca a importância do lúdico para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, uma vez que esta adquire iniciativa e autoconfiança, proporcionando o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração. A forma natural de aprender da criança é quase exclusivamente feita através da atividade de conteúdo lúdico. Ao brincar, a criança desenvolve a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, explora e reflete sobre a realidade e a cultura do mundo onde está inserida (Gomes, 2010). Kiskimoto (2010) refere que este ato para que produza, de facto, conhecimento é necessária uma orientação fruto de uma observação, registo e planeamento prévio. O papel do adulto torna-se assim fundamental, devendo este trabalhar em parceria com a criança, ao estabelecer um equilíbrio e um espírito colaborativo, e ao oferecer o seu apoio, bem como adicionar novos materiais de modo a fazer com que as atividades das crianças progridam direcionando-as para projetos (Spodek & Saracho, 1998).

A compreensão e criação de um clima de apoio às crianças foi outro fator importante nesta fase do estágio. Um clima de apoio interpessoal é fundamental para que se processem aprendizagens significativas, uma vez que este é um processo social interativo (Hohmann & Weikart, 2011). Neste tipo de clima, os adultos oferecem um balanço eficaz entre a liberdade de que as crianças necessitam para explorar o ambiente que as rodeia enquanto aprendizes ativos, e os limites necessários para lhes permitir sentirem-se seguras em qualquer situação educativa

(Hohmann & Weikart, 2011). Foi nesse sentido que tanto eu como a minha colega tentámos ver, sempre que possível, nos problemas, erros e conflitos, oportunidades para aprender através da ação. Quando surgiram conflitos, tentámos não tomar posição de juízes, tentando modelar comportamentos apropriados e envolver as crianças na resolução dos seus próprios problemas (Webster-Stratton, 2013). Desta forma, elas mesmas têm a oportunidade de experimentar a satisfação de descobrir, concretizar e ter responsabilidade nas suas próprias soluções (Hohmann & Weikart, 2011).

Na tentativa de estender o período dedicado à última fase do estágio, eu e a minha colega decidimos fundir as duas últimas fases – desenvolvimento das práticas pedagógicas (de 5 a 8 de março de 2014) e implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico (de 2 de abril a 16 de maio de 2014) – tendo sido praticamente desde o dia 5 de março iniciada a implementação do projeto pedagógico acordado com a educadora cooperante.

Nestas fases do estágio pretendia-se que houvesse uma renovação da atuação de acordo com os dados da avaliação da atuação anterior e a gestão e o desenvolvimento integral de um projeto pedagógico (planificação, dinamização e avaliação).

Para o efeito, foram feitas planificações diárias e integrais (cf. Apêndices 5 a 29) tendo em conta todos os aspetos apreendidos até então sobre o grupo e cada uma das crianças, e sobre o seu contexto familiar e social (Ministério da Educação, 1997). As planificações foram elaboradas com a minha colega, de forma a poder proporcionar melhores oportunidades para reestruturar as situações e para questionar os nossos pressupostos sobre a prática (Loughran, 2009).

Devido ao facto de este projeto ter representado uma etapa fundamental no decorrer deste percurso, reservo-o para ser tratado numa experiência-chave descrita na Parte II deste Relatório.

PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE

1. Implementação de um projeto pedagógico: “O Fundo do Mar”

O plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar compreende um estágio que deve contemplar a implementação e desenvolvimento integral de um projeto pedagógico, tendo em conta a sua gestão e evolução, bem como uma avaliação reflexiva contínua (planificação, dinamização e avaliação).

“O conceito de projeto [...] tem que ver com um trabalho que se elabora em conjunto, crescendo com contribuições e atividades por vezes muito diversificados” (Cortese, Leite & Pacheco, 2002, p. 23). Contribui para que as aprendizagens tenham significado, sejam portadoras de sentido, envolvendo as crianças na resolução de problemas reais ou na busca de respostas desconhecidas (Vasconcelos, 2011). Para que tal seja possível, é imprescindível admitir que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, e deve-se encará-la como sujeito e não como objeto do processo educativo (Ministério da Educação, 1997). “Um dos principais interesses da sua aplicação é a oportunidade de tornar o currículo holístico por via da articulação entre as áreas de conteúdo, permitindo que a criança construa uma compreensão global dos fenómenos e dos problemas” (Marchão, 2012, p. 83). Assumidamente de grupo, o trabalho de projeto é assim uma metodologia que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes (Leite, Malpique & Santos, 1989).

Foi a partir destes pressupostos, e não esquecendo o trabalho feito até então, que eu e a minha colega de estágio, depois de alguma reflexão, decidimos desenvolver um projeto conjunto sobre o mar. E porquê o mar? Uma vez que o PE tem como tema principal “A Biodiversidade” e para este ano letivo o subtema “Uma gotinha de água”, considerámos que o mais pertinente seria integrarmo-nos no tópico seguinte ao que a educadora já tinha explorado – neste caso “A água e a vida: animais marinhos” – que estava planeado ser desenvolvido aquando a nossa passagem pelo JI. Ao longo da nossa passagem por esta instituição aferimos também que, por diversas razões, este é um tópico de grande interesse por parte das crianças.

Importa salientar que o trabalho por projeto deve envolver quatro fases: definição do problema, planificação e lançamento do trabalho, execução e avaliação/divulgação (Vasconcelos, 1998).

Segundo Vasconcelos (2012), um projeto pode ser iniciado com um objeto novo, uma história e/ou uma situação-problema. Assim, para despertar a curiosidade das crianças, começámos por levar para a nossa sala um peluche em forma de peixe e um peixe laranja de água fria. Contámos uma história sobre como tínhamos conhecido aquele peixe (peluche): explicámos que o tínhamos conhecido no rio, que era nosso amigo, mas que, se calhar, este peixe não podia ir para dentro do aquário que tínhamos trazido. Foi então que mostrámos às crianças o peixinho de água fria e que o colocámos no aquário já decorado para o efeito. A seguir, explicando às crianças que nós não conseguíamos falar com este peixinho, decidimos perguntar que nome é que lhe queriam atribuir. Ficou Nemo. As crianças fizeram ainda algumas questões sobre o animal, a sua alimentação e os cuidados a ter no dia-a-dia. Estava assim lançado o tema do nosso projeto relativo ao tópico do PE “A água e a vida” (cf. Apêndice 5).

A implementação propriamente dita do nosso projeto, começou uns dias mais tarde com a apresentação ao JI de um teatro de fantoches da obra “A Menina do Mar” de Sophia de Mello Breyner Andresen adaptada para este efeito pelas 4 estagiárias que integraram, juntamente comigo, esta instituição. Tivemos que o apresentar duas vezes, uma vez que na primeira (cf. Apêndice 8), a presença das crianças de creche dificultou a perceção do teatro por parte das crianças dos grupos de JI. É de salientar que a presença das crianças desta faixa etária não estava planeada.

Partindo do pressuposto de que “os pais podem ser muito úteis ao fornecer informações, fotografias, livros e objetos para ajudar toda a classe na sua busca de conhecimentos sobre o tema” (Katz & Chard, 2009, p. 158), no dia da segunda apresentação do teatro enviámos aos pais, através das crianças, um bilhete para que, em conjunto, fosse feita uma breve pesquisa sobre o mar (cf. Apêndice 9).

Fazendo uso do que resultou da apresentação, seguimos para a realização da rede temática (“diagrama de ideias-chave, conceitos e alguns dos principais subtemas” [Katz & Chard, 2009, p. 132]) com as crianças para que pudéssemos perceber o que é que elas gostariam de saber sobre este tema (cf. Apêndice 9, Imagens 3 e 4). Segundo as OCEPE (Ministério da Educação, 1997), o planeamento realizado com a participação das crianças permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma. O papel do adulto é determinante, na medida em que deve ajudar a manter o diálogo, a discussão, garantindo a complexificação das questões, dando palavra a todos os elementos do grupo, estimulando os menos participativos e auxiliando-os a tomarem consciência daquilo que poderão fazer (Vasconcelos, 1998). “No início do projeto, as discussões permitem às crianças partilhar o que cada uma delas sabe sobre o tema e permitem ao educador de infância explorar os conhecimentos reais das crianças” (Katz & Chard, 2009, p. 164). Foi interessante perceber que nem todas as crianças deste grupo estão habituadas a ser questionadas e a refletir. Muitas delas, depois de feitas e refeitas as perguntas relativas à teia, mantinham-se caladas e apreensivas. A educadora, para as tentar ajudar, fez algumas sugestões de resposta. Eu e a minha colega observámos a organização do grupo, aconselhámos, orientámos e registámos. Nunca corrigimos as sugestões das crianças; anotámo-las para que mais tarde as pudéssemos aproveitar, desafiando-as através de situações novas e acrescentando conhecimento ao que já pensavam saber. Estava assim criada a base para desenvolver um projeto intitulado “O Fundo do Mar”.

Tal como já foi mencionado, no decorrer deste projeto, eu e a minha colega elaborámos planificações diárias e integrais tendo em conta todos os aspetos apreendidos sobre o grupo e cada uma das crianças (cf. Apêndices 5 a 29¹).

Ao iniciar a fase de execução, onde “as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas” (Ministério da Educação, 1998, p. 142), a

¹ Importa ressaltar que o facto de alguns dos apêndices relativos às planificações não se encontrarem ligados a uma parte do projeto pedagógico, justifica-se por terem ocorrido situações pontuais onde foram feitas, a pedido da educadora, planificações fora do contexto desse mesmo projeto.

primeira tarefa que decidimos desenvolver foi o conto de uma história sobre uma estrela-do-mar: “Stella – Estrela do Mar” de Marie-Louise Gay. Foi a partir dela que decidimos explorar os diversos elementos que podemos encontrar à beira-mar, através do contacto direto dos diversos materiais disponíveis para o efeito (mar [água salgada], areia, conchas, búzios, etc.). Nesta fase, aproveitámos para “responder” à questão colocada pelas crianças na feitura da teia: “A água do mar é doce ou salgada?”. Para o efeito, arranjámos dois copos: um com água salgada e um com água doce. As crianças provaram água dos dois copos e constataram, através da sua experimentação, o tipo de água que o mar tem (cf. Apêndice 11).

Mais tarde, voltando ao teatro de fantoches d’”A Menina do Mar”, as crianças, ao mostrar um grande interesse pelos mesmos, pediram para fazer um desenho do fantoche de que tinham gostado mais. Decidimos assim, em conjunto com a educadora, que as crianças fariam, com a nossa ajuda, o contorno do fantoche de que gostaram mais para que depois o pudessem pintar (cf. Apêndice 12). Esta tarefa, aliada à exploração livre dos fantoches, foi uma atividade que mostrou ser bastante apreciada pelas crianças. Importa ainda salientar que as regras de manuseamento dos fantoches foram previamente explicadas às crianças para que estas compreendessem o propósito da sua utilização, servindo assim de suporte para a criação de interações, diálogos e/ou histórias neste caso através de “um outro” (Ministério da Educação, 1997).

Terminado este trabalho, voltámos a pegar na teia para discutirmos com as crianças algumas questões gerais. Questionámos as crianças sobre de que formas é que achavam que podiam obter informações sobre todos aqueles seres aquáticos. As crianças deram bastantes sugestões, mas sem nunca mencionarem os livros. Quando questionadas sobre este facto, as crianças mostraram alguma estranheza, respondendo que os livros não nos traziam quaisquer conhecimentos. Foi nesta altura que decidimos mostrar-lhes o “Dicionário por Imagens do Mar”, perguntando-lhe sobre que assunto é que elas achavam que o livro tratava. A partir da resposta esperada, “mar”, decidiu-se explorar o conceito de livro. As crianças perceberam assim que afinal os livros não serviam unicamente para lhes contarmos histórias (cf.

Apêndice 14). A identificação de diferentes tipos de livros e respetivas funções são exemplo de uma situação de exploração mais estruturada no que toca ao exercício de identificar funções da linguagem escrita (Mata, 2008). Um dos principais objetivos deste tipo de aprendizagem é o desenvolvimento da mente das crianças pequenas (Katz & Chard, 2009). Através da pesquisa no “Dicionário Por Imagens do Mar”, por exemplo, era possível responder a muitas das suas perguntas sobre algumas das espécies marinhas existentes.

De seguida, depois de perguntarmos às crianças o que é que gostariam de fazer, obtivemos uma sugestão bastante interessante: pintar com as mãos. Desta forma, propusemos que as crianças decorassem um mural pintando com as mãos a espécie marinha que mais apreciavam. Como as crianças mostram sempre bastante satisfação em “meter as mãos na massa”, disseram logo que sim e cada uma mostrou interesse em pintar uma das espécies de que tínhamos andado a falar. Pintaram-se polvos, tartarugas, peixes, golfinhos, algas e ainda houve oportunidade para se colar alguns elementos marinhos que tínhamos explorado previamente (areia, conchas...) (cf. Apêndice 15). O papel do adulto é o de gerar oportunidades que permitam à criança iniciar experiências e fazer propostas de atividades para que tenha possibilidades de concretizar experiências de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007). O adulto ajuda assim a projetar, a fazer pontos de situação, a disponibilizar materiais e a eleger caminhos e experiências mais viáveis (Abreu, Sequeira & Escoval, 1990).

Tinha chegado a altura ideal para começar a explorar mais aprofundadamente os seres aquáticos escolhidos na teia concetual. Segundo Catita (2007), a abordagem a temas relativos aos animais é fascinante para as crianças, uma vez que estas têm uma relação com o mundo animal muito diferente da dos adultos e veem nos animais quase que um mundo próprio, semelhante ao dos humanos. A primeira escolha das crianças foi o polvo. Com recurso a luvas de plástico e a algodão, fizemos polvos “bebés”. O nível de implicação por parte das crianças foi bastante elevado. A dificuldade em colocar as bolas de algodão dentro dos dedos das luvas tornou-se no desafio a superar (cf. Apêndice 16). A manipulação destes objetos ajudou,

pontualmente, a desenvolver a motricidade fina das crianças que os manipularam (Ministério da Educação, 1997).

Ao perguntar pela mãe de todos aqueles “polvos bebés”, acabámos por perceber que a criação de um polvo em ponto grande, que representaria a “polvo-mãe” (progenitora), seria o próximo passo. Este mini projeto foi desenvolvido com recurso a papel de jornal, cola branca, fita-cola e papel absorvente (cf. Apêndice 17). A expressão tridimensional tem uma importância fundamental para as crianças mais pequenas. No domínio deste tipo de trabalhos (a três dimensões), os materiais de desperdício, como o papel de jornal, oferecem inúmeras possibilidades, nomeadamente porque podem atingir dimensões que permitem construções de grande volume (Ministério da Educação, 1997). No seguimento de trabalhos de transformação de objetos em produtos totalmente diferentes, decidimos contar a história “Não É Uma Caixa!” de Antoinette Portis para que as crianças compreendessem que através do uso da imaginação, qualquer material pode adquirir mil e uma finalidades para além da original.

No seguimento desta temática, contámos ainda a história “De Que Cor é o Mar?” de Silvia Dubovoy. Esta história serviu para as crianças, através de um peixe-voador, abrirem os seus horizontes e desconstruírem a ideia de que o mar é sempre azul. A questão colocada no livro despertou nas crianças uma grande curiosidade fazendo-os querer escolher, através de uma pintura individual, que cor tinha o seu próprio mar. Depois disso foi ainda feita uma pesquisa sobre o peixe-voador, uma vez que todas as crianças afirmavam que só os pássaros eram capazes de voar, e não os peixes. Ficaram assim a saber que, por ter umas barbatanas que se assemelham a umas asas, este peixe, para fugir aos seus predadores, salta “voando” à superfície da água (cf. Apêndice 18).

Continuando o nosso projeto e através de uma pesquisa trazida de casa por uma criança, surgiram algumas questões a responder sobre a estrela-do-mar. Depois de as crianças ficarem a saber mais sobre este animal, com recurso aos mesmos materiais que tinham sido utilizados na feitura do polvo, passámos à construção da estrela-do-mar. Terminado este mini projeto, eu e a minha colega de estágio considerámos

oportuno contar uma história peculiar de uma forma também bastante peculiar: “O Senhor Cavalo-Marinho” de Eric Carle em forma de flanelógrafo. É uma história que conta que não são só as fêmeas que carregam os seus filhos no período de gestação – outra história que serviu para desconstruir uma ideia que à partida estaria pré-concebida. Em algumas espécies como o cavalo-marinho, o peixe-espinho, o peixe-cachimbo, o peixe-gato, a tilápia e o kurtus, não são as fêmeas que cuidam dos ovos, mas sim os machos. O local onde cada uma destas espécies guarda os seus ovos é também bastante particular, o que fez com que as crianças estivessem bastante atentas e divertidas no decorrer do conto da mesma. Devido ao interesse e uma vez que este é também um livro bastante diferente do que as crianças estão acostumadas a ver (contém algumas transparências que desvendam os “segredos” do livro), decidimos recontar a história, mas desta segunda vez com recurso às ilustrações do próprio livro (cf. Apêndice 21).

Mais tarde, questionámos as crianças sobre a possibilidade de fazerem o seu próprio livro sobre o fundo do mar. A grande maioria das crianças gostou da ideia, o que nos levou a questioná-las, com recurso ao Dicionário Por Imagens do Mar, sobre o que é que elas gostariam de saber sobre cada uma das espécies escolhidas. As ideias mais votadas foram: o nome da espécie, as cores da mesma, o tamanho e o que comem. Para tal, decidimos elaborar uma folha de base onde as crianças, através das pesquisas e conhecimentos adquiridos sobre a espécie escolhida, não teriam de escrever, mas apenas desenhar a espécie, pintar uns círculos com as suas cores e circundar o quadrado grande ou pequeno consoante o tamanho, e do que é que essa espécie se alimentava. Decidimos ainda acrescentar o tópico “curiosidade”, uma vez que as peculiaridades de cada espécie são, por vezes, o que as crianças mais gostam de saber sobre elas. Este e o tópico relativo ao nome seria eu ou a minha colega a preencher, uma vez que estas crianças ainda não sabem escrever (cf. Apêndice 22). Esta atividade estava planeada para ser realizada unicamente pelas crianças que inicialmente se tinham mostrado interessadas. Ainda assim, a educadora achou que todas as crianças deviam participar, pedindo-nos que ajudássemos as crianças que ainda não o tinham feito, a escolher uma espécie para que pudessem completar a folha que iria integrar o livro daquele grupo.

Enquanto esta tarefa foi sendo terminada, e uma vez que o interesse pelo Nemo (peixe-palhaço) foi, nas crianças, sempre bastante notório, conversou-se partir para a realização em três dimensões de um peixe desta espécie. Para isso, seria utilizada a técnica do balão com o *papier mache* e, depois de seco, a sua pintura. Apesar de lhe termos chamado Nemo, foi explicado às crianças que o peixe de água fria que tínhamos na sala não era da mesma espécie que o Nemo que as crianças já teriam visto no filme da personagem com o mesmo nome. Mostrámos imagens das duas espécies e explicámos as grandes diferenças entre as duas para que pudéssemos prosseguir o projeto mais esclarecidos (cf. Apêndice 24).

O nosso último mini projeto culminou num interesse comum de duas salas: o tubarão. Decidiu-se que seria feito um tubarão grande “porque os tubarões são sempre grandes e maus”, diziam frequentemente as crianças. Para o efeito foram feitas algumas pesquisas no “Dicionário por Imagens do Mar”. Mais tarde voltou a ser usada a técnica da feitura do polvo grande. A pintura foi realizada no exterior com cooperação entre as crianças da sala dos 3 anos e da sala dos 4 anos (cf. Apêndices 25 e 26).

Analisando todos os mini projetos realizados, talvez se conclua que o domínio da expressão plástica foi sobrevalorizado em comparação com os restantes domínios das expressões. Vejo-me obrigada a concordar. Contudo, importa explicar que este rumo deveu-se, fundamentalmente, ao facto de esses outros domínios serem objetos da intervenção de técnicos de apoio às atividades extracurriculares. Assim, eu e a minha colega, quando escolhemos explorar maioritariamente este domínio – e apesar de termos presente a igual importância que os restantes têm –, fizemo-lo por considerarmos a componente artística uma dimensão central e um bem essencial à educação pré-escolar. Um bem que não se centra na preocupação de criar artistas, mas na intenção educativa de levar a que a criança seja sensível à própria expressão (Silva, Pereira & Cerqueira, 2007).

Foi na última semana de estágio que nos sentimos prontas para preparar a divulgação à instituição e aos familiares das crianças (cf. Apêndice 27). Combinámos, para além das espécies marinhas produzidas, o que seria exposto no

corredor utilizado para este efeito de forma a que todos entendessem o trabalho que tinha sido desenvolvido no decorrer dos últimos meses. “Ao divulgar o seu trabalho a criança tem que fazer a síntese da informação adquirida para a tornar apresentável a outros” (Ministério da Educação, 1998, p. 143). Assim, para fazer um cartaz informativo, as crianças escolheram fotos e, através de uma breve avaliação, frases que as caracterizassem. Uma vez que não havia espaço para todos, cada criança teve a oportunidade de escolher que desenho seu, de entre todos, gostaria de expor no “corredor do fundo do mar” (espaço utilizado para a divulgação do projeto). Decidimos aproveitar também as pesquisas trazidas de casa para as expor neste mesmo local. Na tentativa de criar um ambiente que se assemelhasse ao fundo do mar, cortámos sacos transparentes, sacos verdes e sacos azuis para decorar as entradas e o interior do corredor, gravámos um CD que continha uma faixa com o som do fundo do mar, e colámos nas paredes retalhos de tecido branco e de várias tonalidades de azul para que o ambiente criado fizesse lembrar o som, as ondas e o envolver do fundo do mar (cf. Apêndice 29).

Segundo Katz & Chard (2009), numa fase mais avançada do projeto, os pais podem ser convidados a vir ver o trabalho que as crianças desenvolveram. “Estas visitas ajudam os pais a ganhar confiança na escola e na sua própria contribuição para a continuação de uma educação informal das crianças em casa” (Katz & Chard, 2009, p. 159), sentindo-se assim envolvidos numa parte importante da vida escolar dos seus filhos. Foi com base neste pressuposto que decidimos criar um convite para que os pais soubessem que tanto nós como as crianças queríamos que eles viessem apreciar e comentar este projeto conjunto.

Depois de tudo preparado para iniciar as divulgações, achámos mais conveniente que, antes de virem os pais, seria feita uma divulgação do projeto desenvolvido ao resto da instituição. Segundo Katz & Chard (2009), a apresentação é acima de tudo uma comunicação e não um espetáculo, dando às crianças oportunidade de partilharem a sua experiência e evolução da aprendizagem com os outros, permitindo que as outras crianças, os/as outros/as educadores/as de infância e os pais fiquem a conhecer a sua experiência. Convidámos os grupos e acordámos horários. Cada um

dos grupos ficou a conhecer melhor o projeto em si através da exploração do espaço, dos materiais produzidos, das aprendizagens realizadas e de todos os outros elementos que as crianças que estiveram envolvidas neste projeto sentiram necessidade de partilhar.

Da parte da tarde, lá estavam os pais das crianças à espera para ver o que é que os seus filhos tinham andado a desenvolver no decorrer da nossa passagem por esta instituição. Tivemos reações muito positivas. Os pais foram todos bastante recetivos e mostraram-se, na sua grande maioria, muito interessados em saber todo o processo desenvolvido até ao culminar da projeção daquele espaço. Também tivemos direito a algumas opiniões escritas num caderno destinado às mesmas.

Olhando para trás e pensando em todo este processo, diria que o desenvolvimento do projeto “O Fundo do Mar” foi uma fonte riquíssima de conhecimento por todas as experiências boas e menos boas que tive. Como estagiária sinto que dei quase tudo de mim. Estive, sem dúvida alguma, bastante implicada no projeto. Houve alturas em que me arrependi de não ter pensado melhor sobre alguns assuntos, de não ter feito algumas pesquisas prévias, mas também sei que o tempo não “estica” e que quando não o fiz foi porque, na maioria das vezes, este não me permitiu. Por nunca ter tido contacto com este tipo de abordagem, nem sempre foi fácil; tive algumas dificuldades, bastantes dúvidas e senti muitas vezes necessidade de ver alguém fazer para perceber como é que afinal isto (abordagem de projeto) realmente se faz.

Ainda assim, o balanço é bastante positivo na medida em que esta, sem dúvida alguma, por estas e tantas outras questões, foi das experiências mais enriquecedoras que tive em todo o meu percurso académico e que será, com toda a certeza, bastante útil para o meu futuro profissional.

2. Será, de facto, arriscado brincar ao ar livre?

Em Portugal, é cada vez menos frequente vermos uma criança brincar no exterior. Todavia, brincar ao ar livre de forma autónoma potencia significativamente o crescimento motor, cognitivo e socio emocional da criança. No domínio motor, a exploração dos espaços exteriores facilita o processo de aprendizagem e o desenvolvimento de mapas mentais, importantes para o raciocínio espacial (Thomas & Harding, 2011). Relativamente ao desenvolvimento cognitivo, é possível considerar que, pela sua imprevisibilidade, os espaços naturais colocam desafios às crianças, incentivando-as a encontrar estratégias de resolução de problemas e de pensamento criativo (Bilton, 2010). E mesmo que estas não consigam encontrar uma solução para o seu problema, podem sempre recorrer à ajuda dos seus pares, sendo assim explorado o sentido de cooperação e interajuda e estimulada a autonomia e autoconfiança da própria criança. Também a dificuldade existente numa determinada tarefa ou pelo grau de interesse que a mesma lhe desperta, as diversas atividades no exterior levam a criança a lidar com vários sentimentos que estarão inevitavelmente presentes ao longo de toda a sua vida (Thomas & Harding, 2011).

Brincar ao ar livre traz, ainda, ganhos para a saúde, como o fortalecimento do sistema imunitário, o desenvolvimento da visão, do equilíbrio, da consciência do próprio corpo, da coordenação e das comunicações neuronais, e a estimulação da produção de vitamina D e de serotonina (Bilton, 2010). Segundo White (2011), os espaços exteriores possuem características dificilmente replicáveis noutros contextos, que permitem o desenvolvimento e a exploração de competências de uma forma única.

O JI onde estagiei serve-se de dois dos espaços exteriores que a instituição possui: um pátio que serve de espaço exterior às 4 salas de JI e um parque infantil e de merendas designado pela mesma de “bosque”. O pátio anexado às 4 salas do JI é um espaço amplo rodeado por um muro que, através de pequenas escadas, dá acesso a um pequeno espaço relvado e a uma pequena horta pedagógica. As crianças desta instituição estão proibidas a frequentar estes dois últimos espaços, sobretudo devido à existência das escadas que lhes dão acesso. A área a que as crianças têm acesso, o

pátio, é um espaço bastante empobrecido, na medida em que é completamente desprovido de materiais, não oferecendo, por isso mesmo, grandes potencialidades de exploração e de descoberta, revelando-se pouco motivador e desafiante. A verdade é que as crianças, sempre que visitam este espaço, e apesar de saberem que não o podem fazer, sentem necessidade de transportar alguns dos materiais da sala de atividades para lá. É um espaço utilizado pelas crianças maioritariamente nos períodos entre as atividades planeadas realizadas sobretudo no interior da sala de atividades. O “bosque”, apesar de modificado pelo ser humano, é um espaço onde se nota haver uma preocupação em manter um aspeto o mais natural possível, na medida em que todos os equipamentos colocados são de madeira não pintada (mesas, bancos, escorregas, casas,...), não o “destruindo” visualmente. Os elementos naturais (terra, árvores, pedras, pisos desnivelados,...) aliados aos não naturais, apresentam inúmeras potencialidades para a exploração por parte das crianças. Ainda assim, o “bosque” apenas é visitado em momentos especiais, dias de moderado calor e pontualmente na parte da tarde da CAF. Porque é que será que isto acontece?

A verdade é que, em muitos JI, parte do tempo em que as crianças frequentam espaços ao ar livre têm fins pouco ou nada pedagógicos. Torna-se assim um problema o facto de pais e educadores/as não compreenderem que a importância destes espaços ultrapassa em larga escala necessidades banais como “libertar energia” ou “esticar as pernas”. Assim, Bilton (2010), bem como as OCEPE (Ministério de Educação, 1997), consideram que os espaços exteriores, sendo um prolongamento dos espaços interiores, devem ser compreendidos como contextos igualmente relevantes para o desenvolvimento e para as aprendizagens, sendo importante perspetivá-los de forma integrada e combinada. Estes são espaços que possibilitam a vivência não só de situações intencionalmente planeadas, como também a realização de atividades informais igualmente educativas.

No exterior, a criança tem a possibilidade de experimentar e explorar comportamentos que normalmente são desaconselhados nos espaços interiores, nomeadamente falar alto, brincar com água, terra e areia, correr, cair, sujar-se... (Stephenson, 2002). Devido ao carácter dinâmico e imprevisível do espaço exterior, sujeito a constantes mudanças, pode considerar-se que apresenta uma riqueza

difícilmente quantificável, fornecendo inúmeras possibilidades de desafios, brincadeiras, aventuras e aprendizagens para as crianças (Bento, 2012). Este carácter explorativo leva as crianças a estarem verdadeiramente envolvidas e ativas naquilo que lhes suscita curiosidade, o que lhes proporciona aprendizagens mais estruturadas e significativas, na medida em que se desenvolvem a partir da própria experiência. (Thomas & Harding, 2011). Mas nem todos o vemos assim. Os desafios e brincadeiras são inúmeras vezes vistos como riscos que não valem a pena ser corridos.

A palavra *risco* pode ser aplicada numa grande variedade de situações e, não sendo mensurável ou quantificável, tem sempre associado um carácter subjetivo intrínseco à pessoa que analisa a situação (Adams, 2002). Little e Eager (2010) sugerem que o risco surge representado em situações que exigem a escolha entre diferentes alternativas, cujo resultado é desconhecido. *Risco* distingue-se de *perigo*, na medida em que esta última noção é utilizada em situações cuja probabilidade de dano é elevada e que podem conduzir a ferimentos graves ou à morte, divergindo por isso da primeira noção enunciada.

Para além da forte componente subjetiva, o risco pode também ser compreendido como um fenómeno interativo, em que as experiências, opiniões e sentimentos dos outros exercem influência na nossa perceção do mesmo (Bento, 2012). Apter (2007) defende que as crianças mais entusiastas em relação ao risco têm uma maior tendência para procurar experiências que envolvam desafio, percecionando-as como sendo menos arriscadas, por comparação com a perceção de outras crianças que possuam uma menor predisposição para o risco. Ainda assim, Sandseter (2009a) afirma que a maioria das crianças apresenta uma elevada predisposição para procurar diversos tipos de desafios e riscos através do brincar.

A verdade é que a perceção de risco que os/as educadores/as de infância possuem, influencia de forma condicionadora o confronto que as crianças têm ou não com situações desafiantes. Está provado que a ausência de contacto com situações desta natureza influencia negativamente o desenvolvimento da capacidade de discernimento que uma criança terá na sua vida futura. Christensen e Mikkelsen

(2008) confirmam esta ideia, afirmando que o confronto com situações desafiantes mobiliza competências de gestão e avaliação do risco, fazendo com que a criança adquira uma maior familiaridade com os contextos, redefina expectativas e conhecimento acerca das suas capacidades e limites, teste estratégias de resolução de problemas e ensaie competências úteis para quando os adultos deixarem de estar presentes. É através das experiências de risco que a criança aprende a lidar com o medo, percebe quais as consequências da sua ação e ganha confiança para tomar decisões (Bento, 2012).

Sabemos que não há muitos anos atrás, esta “aversão” ao risco era praticamente inexistente. A difusão dos *media* e a forma com que estes se apoderaram da vida das pessoas, fez com um medo geral relativo a diversas situações crescesse consideravelmente. Isto fez com que, nos últimos anos, houvesse um crescimento do controlo e supervisão dos adultos e, conseqüentemente, uma redução da liberdade de ação das crianças (Gill, 2010). Segundo Gill (2010), no Reino Unido, em 1971, oito em cada dez crianças com 7 ou 8 anos iam para a escola sozinhas. Números que, em 1990, caíram para menos de uma em dez. Além disso, o mesmo autor afirma também que os pais de hoje em dia passam muito mais tempo a cuidar dos filhos do que os das gerações anteriores – em 25 anos, os números quadruplicaram, passando de 25 minutos por dia em 1975, para 99 minutos por dia em 2000. O receio de se deixar as crianças a brincar sem supervisão é uma das razões pela qual isto se verifica (Gill, 2010). No que diz respeito às escolas, Gill (2010) afirma que o tempo atribuído aos intervalos tem vindo a decrescer.

Também a disseminação das novas tecnologias tem vindo a mudar a natureza da infância. Os telemóveis e a internet criaram novas formas de as crianças interagirem com o mundo real (Gill, 2010). “A imersão das crianças na vida *online* é, em parte, a sua resposta às restrições parentais, impostas em resultado de receios adultos relativamente às ameaças que, de outra forma, elas poderiam encontrar fora de casa” (Gill, 2010, p. 19).

Torna-se assim evidente que quantificar os riscos é consideravelmente mais fácil do que quantificar os benefícios que advêm do confronto com os mesmos. Segundo

Gill (2010), ao contrário do que acontece com os dados sobre os benefícios para o desenvolvimento e para a saúde de brincar em parques infantis, existem inúmeros dados acerca dos números e tipos de acidente que ocorrem nos parques infantis.

Então, afinal, qual deverá ser o papel do/a educador/a? Prott (2010) defende que “o nível de vigilância deve ser equilibrado com a finalidade educativa de permitir à criança exercer as suas capacidades em evolução e o desejo de agir de forma independente e responsável” (p. 21). Cabe, ainda, ao/à educador/a perceber se existe realmente a possibilidade de as crianças se magoarem e de estarem em perigo. Contudo, há que se ter a consciência de que, caso tal aconteça, as perdas a curto prazo serão inferiores aos benefícios ganhos a longo prazo (Gill, 2010). Benefícios esses que, como mencionado anteriormente, passam pelo desenvolvimento da capacidade de discernimento relativamente aos riscos que a própria criança vai correndo, enfrentando e superando. Sobre este assunto, Gill (2010) dá a conhecer a perspetiva de Hannah, uma adolescente de Newcastle: “[...] os adultos [...] proibem tudo, por razões de saúde e segurança. [...] Os miúdos devem poder experimentar e tentar coisas. Senão, quando crescerem, vão fazer imensos disparates por não terem conseguido adquirir experiência suficiente em crianças” (p. 26). New, Mardell e Robinson (2005) concordam com esta afirmação, na medida em que defendem que não proporcionar atividades em que a criança possa testar os limites e conhecer os contextos, enfrentando os desafios que possam surgir nesse processo, constitui um risco mais grave do que a possibilidade de a criança sofrer algum tipo de acidente, uma vez que se está a desaproveitar um período de forte predisposição para aprender, para dar sentido ao mundo e para desenvolver o raciocínio lógico que leva à superação desses mesmos desafios.

Socialmente, o risco possui uma forte componente cultural; ou seja, a definição social de risco é culturalmente determinada (Areosa, 2008). Relativamente à infância, desejar que as crianças cresçam de uma forma segura, saudável e harmoniosa é transversal a pais e educadores/as, independentemente da sua nacionalidade, cultura e religião. Contudo, deixa de ser culturalmente unânime quais os métodos mais apropriados para fornecer ambientes de qualidade às crianças (Bento, 2012). O que é considerado seguro, um risco aceitável entendido como

necessário, oportuno e desejável para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, varia em função de valores culturais, crenças e objetivos (New *et al.*, 2005).

Esta discrepância cultural da visão acerca do risco observa-se, por exemplo, entre o que acontece em Portugal e o que acontece nos países escandinavos. Na Dinamarca ou na Noruega não se observa esta “nossa” necessidade obsessiva de se abolir tudo o que possa constituir uma ameaça para as crianças, por mais pequena que esta possa ser. O risco é até valorizado, sendo desejável que no decorrer do crescimento, sejam proporcionadas às crianças experiências que permitam a vivência de desafios, através dos quais se alarguem os conhecimentos das crianças (Gill, 2010).

Um dos melhores exemplos são as *Forest Schools* (Escolas da Floresta). A filosofia das *Forest Schools* passa por encorajar e inspirar pessoas de todas as idades através de um processo inovador, a longo prazo, a abordagem educacional para brincar ao ar livre e aprendizagem num ambiente de floresta (Forest Schools Education, s.d.). A implementação destes programas permitiu que o risco fosse percecionado de uma forma completamente diferente relativamente ao modo como é visto no nosso país. O local escolhido para as *Forest Schools* são clareiras ou outras áreas limpas da floresta, mantendo as crianças o mais seguras possível, ao mesmo tempo que lhes são dadas oportunidades para explorar e descobrir outras áreas mais densas e com maiores desafios. Esta forma de aprendizagem acredita que, desta forma, as crianças crescem fisicamente mais fortes, mais equilibradas e mais coordenadas.

O espaço destinado às *Forest Schools* pode variar em complexidade, podendo não conter quaisquer recursos fixos, ou incluir um leque de áreas específicas como uma casa-abrigo e uma fogueira totalmente construídos com áreas criadas para a higiene, a arte criativa, o uso de ferramentas, a realização de jogos, a colheita de água, monitorização de flora, entre outras (Forest Schools Education, s.d.). Os horários das *Forest Schools* variam, sendo que o mais comum é que as crianças se dirijam a este espaço uma vez por semana com um período de observação e avaliação de seis semanas iniciais. Uma vez feita a avaliação inicial, o programa de

aprendizagem prossegue de acordo com os interesses e desenvolvimento integral de cada criança. A duração e a frequência das visitas influencia o grau de resultado; mais tempo nas *Forest Schools* traz maiores benefícios em torno dos objetivos inicialmente traçados (Forest Schools Education, s.d.).

A utilização de ferramentas – em Portugal consideradas objetos de risco – é feita em *Forest Schools* de uma forma natural, sendo gradualmente introduzidos com uma base estruturada de segurança de que as crianças se vão familiarizando. O uso de diversas ferramentas promove a autoconfiança, desenvolvendo ainda tanto a motricidade fina como a motricidade grossa. O/A educador/a, sempre que frequenta este espaço com crianças, deve fazer uma avaliação do risco que serve para verificar se houve ou não mudanças no espaço que possam causar problemas no decorrer da sua exploração (Forest Schools Education, s.d.).

Mas espaços desafiantes e motivadores para as crianças não existem só em *Forest Schools*. Gill (2010) mostra-nos que existem parques de aventura monitorizados em múltiplas partes do mundo (nomeadamente no Japão) onde as crianças têm total liberdade para experimentar atividades arriscadas e desafiadoras, aprendendo por si mesmas a evitar magoar-se.

Em Portugal, a valorização deste tipo de experiências de risco e aventura é ainda muito limitada. Apesar de não ser possível nem desejável simplesmente copiar este tipo de experiências para o nosso país, é necessário que se criem contextos educativos que privilegiem ambientes estimulantes e suscitadores de questionamento, adaptados às características da nossa sociedade, nos quais as crianças possam viver em plenitude o presente, preparando-se para o futuro dentro das margens de incerteza que a vida sem dúvida alguma lhes trará (New *et al.*, 2005). Não se torna de adquirir este tipo de contexto educativo e implementá-lo no nosso país sem que o devido trabalho seja feito. Importa apenas compreender que a perceção de risco não é universal e que não a muitos quilómetros do nosso país, a realidade é completamente divergente da nossa. A verdade é que a visão de interpretação do risco como sendo algo negativo, fez com que os espaços em Portugal direcionados para as crianças, ao

longo do tempo, se fossem tornando gradualmente mais aborrecidos para quem os frequenta (Ball, 2002).

A crescente burocratização dos espaços, através de inúmeras imposições legais, empobrece o tipo de experiências que estes possibilitam, abrangendo um leque significativamente reduzido de níveis de desenvolvimento e apresentado uma diversidade limitada de materiais, atividades e desafios (Thigpen, 2007). Esta tentativa de redução de acidentes torna-se potenciadora de novos perigos, uma vez que as crianças, não encontrando os desafios que esses espaços lhe deveriam oferecer, recorrem a outras estratégias para os encontrarem. Apesar de a utilização de uma superfície de borracha no chão dos parques infantis, por exemplo, ter sido introduzida com o objetivo de diminuir o número de traumatismos cranianos, alguns estudos têm mesmo vindo a revelar que as suas características, apesar de cumprirem o objetivo proposto, parecem agravar o número de fraturas nos membros superiores (Bento, 2012).

Tovey (2011) defende que é ingénuo e pouco realista que se acredite que é possível abolir todas as formas de risco da vida de um ser humano. Nem é sequer desejável que as crianças sejam mantidas numa redoma absoluta, isentas de correr riscos. Importa fornecer às crianças os espaços que permitam experiências de risco controlado, assumindo que tanto a segurança como o risco em excesso podem constituir um perigo. Espaços esses que concretizem as suas potencialidades, incentivando a atividade e participação plenas das crianças. A existência de elementos da natureza, de terrenos com diferentes pavimentos e elevações, de materiais soltos e versáteis, de recursos que permitam atividades como baloiçar, trepar e derrapar, que introduzam velocidade, instabilidade e altura, revelam-se como aspetos caracterizadores de ambientes potencializadores de diferentes áreas de desenvolvimento (Bento, 2012).

Compreender e diferenciar o papel da criança e o papel do adulto na gestão do risco é outro enfoque interessante a ter em conta na temática do risco no brincar no exterior.

Refletir em torno da capacidade que a criança pode ou não ter para avaliar e gerir o risco é um aspeto que pode influenciar de forma significativa o tipo de experiências a que esta tem acesso (Bento, 2012). Segundo Smith (1998), as crianças têm consciência do risco, sendo capazes de avaliar as situações e perceber quais as estratégias e competências que possuem para as enfrentar. E embora as crianças possam interpretar mal a situação, elas não se lançam cegamente em comportamentos de risco, como às vezes se supõe. O processo de avaliação e aceitação do risco pode ser influenciado por variáveis relacionadas com a personalidade das crianças, com a pressão social e com as características dos contextos (Bento, 2012).

Em relação ao adulto, parece incontestável considerar que estes têm uma influência significativa no tipo de experiências a que as crianças têm acesso (Little, Wyver & Gibson, 2011). Também a avaliação que o adulto faz das situações de brincar arriscado e a sua própria predisposição para o risco, influencia de forma preponderante o tipo de desafios a que a criança tem acesso (Sandseter, 2009b). Um adulto que seja capaz de gerir o risco de forma flexível, torna possível que as vivências de desafio por parte da criança sejam facilitadas e incentivadas (Sandseter, 2010). Assim, o receio de que algo negativo possa acontecer não pode ser tão dominante ao ponto de conduzir o adulto a atitudes de supervisão e condicionamento excessivos que não permitam a vivência de qualquer tipo de risco ou desafio (Sandseter, 2009b). Segundo Waller (2011), a forma mais eficaz para garantir a segurança das crianças passa por prepará-las para os possíveis perigos que as rodeiam, adquirindo, em contextos seguros e familiares, confiança, autoestima e resiliência para enfrentar o futuro.

Nos JI, a mudança necessária da consciencialização do risco, tanto por parte das equipas educativas, como por parte dos pais parece ser um percurso demasiado difícil para ser percorrido. Ainda assim, importa perceber que as crianças são as mais lesadas no que toca ao condicionamento do acesso a espaços exteriores e a ambientes que desafiem as suas próprias capacidades. É urgente pensar na qualidade das experiências da infância. Sem ela, as crianças dificilmente se tornarão cidadãos empenhados, autoconfiantes, responsáveis e resilientes.

3. Pedagogia de transmissão vs. pedagogia de participação: uma discussão do passado?

Uma das maiores dificuldades que enfrentei no decorrer do meu estágio foi analisar reflexivamente o tipo de pedagogia ali praticado. Apesar de a investigação em torno da educação ter progredido no sentido de considerar como pedagogia consideravelmente mais eficaz a da participação, esta é uma realidade ainda em progressão. Mas porque é que será que isto acontece? Importa, em primeiro lugar, distinguir esta pedagogia da sua maior “concorrente”: a pedagogia de transmissão.

Segundo Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007), a pedagogia de transmissão, característica do ensino tradicional, centra-se na lógica do conhecimento que se quer veicular e dos saberes considerados essenciais e imutáveis. A experiência fundamental que o aluno deve viver para alcançar os seus objetivos é a de receber o que o professor ou o livro lhe oferecem. O carácter educativo é feito de fora para dentro, cujos valores e conhecimentos são impostos à criança de alto para baixo, sendo a sua função educativa o intelectualismo (Baldan & Arce, s.d.). Esta pedagogia resolve assim “a complexidade através da escolha unidirecional dos saberes a serem transmitidos e da delimitação do modo e dos tempos para fazer essa transmissão” (Oliveira-Formosinho *et al*, 2007, p. 17). Os autores defendem ainda que a persistência e resistência deste método tem a ver com a sua simplicidade, previsibilidade e segurança de concretização.

O/a educador/a e professor/a são o foco desta pedagogia, sendo vistos como transmissores/as daquilo que outrora lhes terá sido transmitido, sendo ele/a o principal elo de ligação entre o património cultural e a criança. Segundo Bordenave (1980), ainda que tradicionalmente a pedagogia de transmissão venha acompanhada maioritariamente pela exposição oral do professor, hoje em dia, a tecnologia educacional, apesar de sofisticada e aparentemente encobrir este facto, serve também de veículo de mera transmissão. Os seus objetivos são baseados na aquisição de capacidades pré-académicas e na aceleração das aprendizagens, uma vez que a imagem da criança é a de tábua rasa, folha em branco, sendo o seu dever memorizar os conteúdos transmitidos e ser capaz de os reproduzir. Esta perspetiva não tem em

conta a individualidade de cada criança que integra o grupo, fazendo com que a educação funcione como uma produção em série, “formatando” as crianças todas da mesma maneira. O/a educador/a e professor/a são vistos como transmissores que (re)utilizam recursos estruturados (como as fichas ou manuais), fazendo com que a aprendizagem aconteça de uma forma passiva. A motivação é baseada em reforços selectivos, vindos do professor, centrando em si a iniciativa, definindo os objetivos e planificando as atividades. Desta forma, o/a professor/a deverá verificar, corrigir, moldar e reforçar para, no final, poder avaliar os produtos e comparar com a norma as realizações individuais das crianças. Este método diminui consideravelmente a qualidade das relações e interações adulto/criança, favorecendo a discriminação entre as crianças que conseguem evitar e corrigir os erros quando executam as atividades propostas, e as que não conseguem assumir a função respondente (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2007; Pires, 2010).

Segundo Bordenave (1980), a utilização deste tipo de pedagogia pode trazer inúmeras consequências para as crianças, nomeadamente a nível individual – elevada absorção de informação, hábito de tomar notas e memorizar, passividade e falta de atitude crítica, falta de problematização da realidade... – e a nível social – conformismo, individualismo e falta de participação e cooperação, falta de conhecimento da própria realidade, adoção inadequada de informações científicas e tecnológicas de países desenvolvidos....

Resumidamente, como resultado da pedagogia transmissiva, “o professor fala, e o aluno escuta. O professor dita, e o aluno copia. O professor decide o que fazer, e o aluno executa. O professor ensina, e o aluno aprende” (Alves *et al.*, 2008, p. 45).

A verdade é que esta é, de facto, uma abordagem que, pela sua previsibilidade, traz uma enorme segurança e estabilidade profissional a quem o pratica. Durante muitos anos, educadores/as e professores/as criavam os seus materiais de ensino em início de carreira que passavam a ser reutilizados de ano para ano, independentemente do tipo de grupo que tivessem a seu cargo. Apesar de ainda existir quem o pratique, têm-se vindo a verificar mudanças graduais a favor de outro tipo de pedagogias.

Investigações recentes têm demonstrado que o desenvolvimento intelectual é fortalecido quando as crianças têm oportunidade para conversar sobre coisas que sejam importantes para elas. São, por isso mesmo, cada vez mais necessárias práticas educativas que considerem a participação, na qual as crianças possam ser consultadas e que, efetivamente, possam expressar as suas interpretações e opiniões, que tenham os seus sentimentos e sensações, os seus saberes e conhecimentos, as suas dúvidas e interrogações ouvidas (Fernandes & Trois, s.d.). Neste sentido, insiste-se numa necessidade de metodologias de trabalho ativas, construtivistas, que impliquem a criança em processos de participação (Vasconcelos, 2004).

Segundo Fernandes e Trois (s.d.),

Trabalhar com as crianças é trabalhar menos com certezas e mais com incertezas e inovações. É o caminho que vai sendo tecido e construído no percurso com as crianças, o professor vai criando oportunidades e sendo sensível e atento ao que insiste e se faz presente nas ações e interações cotidianas das crianças. É na convivência cotidiana com o grupo que emergem os conteúdos mais significativos para compor a ação docente. Temos muito a aprender e conhecer sobre as crianças no plural, suas múltiplas infâncias, suas heterogeneidades. (p. 4).

Oliveira-Formosinho (2013) diz-nos que Dewey (nos Estados Unidos da América [EUA]), Freinet (em França), Malaguzzi (em Itália), Paulo Freire (no Brasil) e Sérgio Niza (em Portugal) são apenas alguns exemplos de pedagogos que procuraram modos alternativos de fazer pedagogia, contribuindo para a desconstrução do modo tradicional.

Segundo Beltrán (s.d.), Dewey sustenta que a criança aprende maioritariamente através da experiência e que os conteúdos transmitidos de forma abstrata se perdem com bastante facilidade. Assim, o conceito de experiência é advogado pelo mesmo autor como sendo o fator central na educação e na aprendizagem, sendo que esta potencia exponencialmente a vontade e a capacidade de aprender. Os elementos fundamentais do processo educativo são, para Dewey, as crianças com os seus

interesses e opiniões, e os objetivos incorporados na experiência da sociedade e da cultura. Assim, o processo educativo não se situa de um dos lados contra o outro, sendo a sua essência a interação desses elementos fundamentais.

Segundo Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007), a pedagogia de participação

[...] centra-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, da(s) cultura(s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais. A pedagogia de participação realiza uma dialogia constante entre a intencionalidade conhecida para o ato educativo e a sua prossecução no contexto com os atores, porque estes são pensados como ativos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projeto de apropriação da cultura que chamamos educação (pp.18-19).

Estando diretamente ligada a um tipo de aprendizagem ativa, supõe-se que seja iniciada e executada pelo sujeito que aprende, em vez de lhe ser meramente passada ou transmitida. No caso de crianças em idade pré-escolar tem, geralmente, uma componente sensório motor (movimento, audição, procura, tato, manipulação) (Hohmann, Banet & Weikart, 1987).

Os objetivos da pedagogia participativa são, fundamentalmente, envolver-se na construção do seu processo de aprendizagem, estruturar e dar significado à experiência e promover o desenvolvimento. A motivação baseia-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas do grupo e da criança como indivíduo. Uma vez que a imagem da criança é de uma participante com agência, a sua atividade deve ser de participação na planificação das atividades e projetos, questionamento, investigação e cooperação. Segundo Ferreira, (s.d.), não basta reconhecer o direito à palavra das crianças. É preciso ter consciência de que essa palavra é dominada, dita e manipulada diversa e desigualmente pelas diferentes crianças. O papel do/a educador/a é organizar o ambiente, escutar e observar para planificar, documentar, avaliar, formular perguntas e estender os interesses e

conhecimentos do grupo e da criança em direção à cultura (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2007; Pires, 2010).

Segundo Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007), na pedagogia da participação, a interatividade entre saberes, práticas e crenças é constituída pelos atores na construção do seu próprio itinerário de aprendizagem em interação com os contextos de vida e com os contextos de ação pedagógica. A participação propriamente dita implica a escuta, o diálogo e a negociação, o que representa um importante elemento de complexidade deste modo pedagógico.

Escutar e falar com as crianças é altamente compensador tanto para as próprias crianças como para os adultos: as crianças apreciam o respeito e a atenção de um adulto empenhado em ouvir os seus interesses e as suas questões, e os adultos têm a oportunidade de perceber os pensamentos e interesses dessas mesmas crianças. Quando as crianças têm liberdade para conversar sobre assuntos que elas próprias escolheram, revelam percepções, interesses e preocupações únicas que por si só se revelam uma excelente oportunidade para o adulto as conhecer melhor (Hohmann *et al.*, 1987). Ao fazer isto, lançam-se, entre as crianças, as bases para uma consciência crescente quanto ao facto de que as suas experiências e pontos de vista são, de facto, dignos de atenção, mesmo que sejam diferentes das dos outros. Contudo, deve entender-se que ouvir a opinião das crianças não é necessariamente o mesmo que deixá-las acriticamente, podendo estas precisar de acompanhamento nas suas intenções (Agostinho, 2000). Assim, com o apoio do/a educador/a, as crianças tornam-se competentes, capazes de saberem fazer em ação, utilizando de forma integrada conhecimentos, capacidades e atitudes. Cabe aos profissionais de educação encontrar estratégias para as tornar seres intelectualmente alerta, com vontade de conhecer o mundo e com uma inesgotável sede de continuar a aprender. *Não desperdicemos as suas mentes!* (Vasconcelos, 2004).

Oliveira-Formosinho (2013) diz-nos que para construir e desenvolver uma pedagogia participativa que escute e responda às necessidades e interesses das crianças, há que organizar três elementos essenciais que regularizam a qualidade do quotidiano e estruturam a organização nos JI: o espaço pedagógico, o tempo

pedagógico e as interações e relações pedagógicas. O espaço pedagógico deve ser um espaço de bem-estar, seguro, estruturado, que seja aberto às vivências e interesses das crianças permitindo a emergência de possibilidades múltiplas e que seja facilitador para a aprendizagem. O tempo pedagógico deve organizar o dia e a semana através da preparação de uma rotina diária que respeita o ritmo de cada criança, a sua segurança e bem-estar e as suas aprendizagens. A organização, a diversidade e a riqueza do espaço e do tempo ganham significado através das relações e interações que humanizam o contexto de vida nos JI. A pedagogia participativa é, desta forma, uma proposta que incorpora a co construção da aprendizagem no fluir das interações pedagógicas.

Segundo Agostinho (2000), a noção de criança competente nas últimas décadas tornou-se prevalente na investigação relativa à infância, que passa a compreendê-la como ator social capaz e com direitos próprios. Esta perspetiva foca a criança como participante ativo na sociedade, exigindo que a voz destas crianças seja ouvida com seriedade e que as mesmas sejam entendidas como seres competentes e especialistas na sua própria vida. Para que haja reconhecimento dessa sua competência social, torna-se fundamental que exista o direito de as crianças participarem ativamente nos seus próprios contextos de educação.

Assim, a oportunidade de as crianças participarem tem que ser vista também como uma necessidade para o desenvolvimento dos princípios de democracia nos seus processos de educação. Cabe aos adultos disponibilizar tempos e espaços para que isto se efetive num exercício de diálogo intergeracional e de compartilhamento de poder (Agostinho, 2000). A participação democrática é um importante princípio de senso cívico, sendo um meio através do qual crianças e adultos podem participar com outros nas tomadas de decisão. Cria ainda oportunidade para que a diferença possa florescer, produzindo assim um ambiente mais favorável à produção de novos pensamentos e novas práticas (Moss, 2008). Percebemos, desta forma, que a participação é um processo que envolve interação, expressão de ideias, pensamentos, opiniões, escolhas e negociações (Agostinho, 2000).

Segundo Teresa Vasconcelos (2007), a educação pré-escolar

enquanto organização social participada, pode e deve proporcionar às crianças uma das suas primeiras experiências de vida democrática. [...] [Assim], ela vai aprender a viver em grupo, a trabalhar com os outros, com a conseqüente distribuição de tarefas e gestão dos problemas de forma participativa. Aprende a ser autónoma nestas tarefas e a recorrer ao adulto como mediador, quando necessário (p. 112).

Moss (2008) afirma que a prática democrática que se instaura na educação pré-escolar se constrói com intencionalidade. Deste modo, é fundamental que os JI, assim como os sistemas que os apoiam, pensem e reflitam sobre o que a democracia pode significar nos contextos de educação infantil. Agostinho (2000) afirma que, neste sentido, os contextos de educação da pequena infância devem ser compreendidos como de responsabilidade pública, lugar de encontro entre cidadãos, crianças e adultos, e como oficinas colaborativas capazes de muitos propósitos e projetos.

Ainda assim, sabendo nós que na educação pré-escolar os grupos são, geralmente, constituídos por vinte a vinte e cinco crianças com realidades, interesses, sonhos e necessidades diversas, temos que ter em conta a possibilidade da participação destas crianças na tomada de decisões sobre questões que afetam as suas vidas poderem ocorrer tanto de forma coletiva como individual. Buchanan, Harrison e Wyness (2004), apontam para estudos que afirmam que as estruturas participativas para crianças parecem ser mais bem-sucedidas quando acontecem em pequenos grupos, possibilitando um maior nível de respeito a todos os envolvidos.

Tendo em conta os diferentes ritmos de cada criança, é necessário que o fator *tempo* seja tido em consideração, principalmente, em momentos de participação coletiva (Agostinho, 2000). A criança deve ter o tempo de reflexão necessário para que pensamentos divergentes possam ser discutidos em conjunto.

Concluo afirmando que o que tenho observado nas instituições por onde tenho passado é, maioritariamente, uma mistura das duas formas de fazer pedagogia aqui debatidas. Existe, de facto, um enorme esforço para as instituições educativas se

distanciarem do método tradicionalista praticado em tempos passados. As equipas educativas compreendem a importância de progredir no sentido das práticas de pedagogias participativas. Porém, o caminho mais fácil leva os profissionais de educação a utilizarem, pontualmente, as mesmas práticas transmissivas que os seus educandos terão, em tempos, utilizado no seu processo educativo. Num futuro próximo espero vir a observar uma maior modificação a este respeito, podendo eu mesma, enquanto futura educadora, batalhar nesse sentido, fazendo uso de todos estas vantagens e conhecimentos, em prol de uma educação de qualidade para as crianças em idade pré-escolar.

4. Refletir é essencial!

No decorrer do meu percurso académico no Ensino Superior, foi-me sempre transmitida a ideia de que um bom profissional da educação apenas o poderá ser se a sua prática for continuamente refletida e adaptada ao contexto em que se insere. Para tal, é necessário que esse profissional vá adaptando, reformulando e atualizando essas mesmas práticas. A educadora cooperante que me acompanhou nesta jornada final fazia uso de algumas destas práticas. Enquanto estagiária, no decorrer da minha prática pedagógica, uma das formas que encontrei para refletir continuamente foi a realização da documentação, acompanhada de reflexões escritas, das planificações diárias que iam sendo postas em prática com o grupo de crianças. Afinal de contas, quais serão os reais benefícios desta forma de estar relativamente à profissão de educador/a de infância?

Nenhum ser humano é capaz de não pensar. Pensar é algo que acontece naturalmente e de pouco vale tentar ensinar a outro como fazê-lo exatamente. Ainda que não seja “ensinável”, quanto melhor o Homem tiver desenvolvido essa capacidade de pensamento, melhor poderá formular bons juízos (Alarcão, 1996). Uma vez que o desejo de compreender o que acontece à sua volta leva o ser humano a usar continuamente a sua inata capacidade de refletir, podemos entender a prática reflexiva como o questionamento da realidade em que está inserida.

Dewey (1959) denomina por pensamento reflexivo a melhor forma de pensar e define-o como sendo a forma de pensamento que consiste em examinar mentalmente um assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva. Alarcão (1994) simplifica esta ideia, afirmando que “ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido” (p. 3). Ao caracterizar deste modo o pensamento reflexivo, diferencia-se o mesmo do ato de rotina que, embora fundamental ao ser humano, é apenas guiado por impulso, hábito, tradição ou submissão à autoridade. Por outro lado, a reflexão baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. Sendo um processo simultaneamente lógico e psicológico, une cognição e afetividade num ato específico próprio do ser humano (Alarcão, 1994).

Mas será, de facto, importante sermos reflexivos? Alarcão (1994) responde que

na sequência do fracasso de certas abordagens de formação com carácter tecnicista ou mecanicista que desactivavam a reflexão e frustravam o humano, racional por natureza, se revalorizam hoje os processos cognitivos e se atende à dimensão humana na aprendizagem. Aceita-se o sujeito em formação, quer ele seja o professor ou o aluno, como pessoa que pensa, e dá-se-lhe o direito de construir o seu saber. Valoriza-se a experiência como fonte de aprendizagem, a metacognição como processo de conhecer o próprio modo de conhecer e a metacomunicação como processo de avaliar a capacidade de interagir. Reconhece-se a capacidade de tomar em mãos a própria gestão da aprendizagem (p. 3).

O conceito de professor reflexivo emergiu nos EUA como reação à concepção tecnocrática de professor que tem reduzido a profissão docente a um conjunto de competências técnicas sem sentido personalizado, impondo uma separação entre o *eu pessoal* e o *eu profissional* e criando nos profissionais de educação uma crise de identidade (Nóvoa, 1991). Ensinar é uma prática que supõe uma preparação específica, aliada ao compromisso pedagógico, ético e político cujo desenvolvimento e responsabilidade se definem pelo compromisso do/a educador/a com a causa democrática expressada pelo processo de instrumentalizar o aluno, ajudando-o a construir-se como sujeito (Moisés, 1995).

Segundo García (2013), o objetivo de qualquer estratégia que pretenda proporcionar a reflexão consiste em desenvolver, nos profissionais de educação, competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua prática docente, assim como os substratos éticos e de valor a ela subjacentes. Por isso, algumas destas estratégias pretendem ser como espelhos que permitam que os profissionais se possam ver refletidos e que através desse reflexo, adquiram uma maior autoconsciência pessoal e profissional. Em Educação de Infância, a reflexão consiste numa ação que leva à remodelação de práticas educativas em prol de um melhor atendimento e desenvolvimento global da criança. É através do confronto entre o que pensamos e o que praticamos que ocorrem essas

mesmas remodelações das práticas pedagógicas. Com base nessas reflexões, o profissional tenta encontrar soluções para as suas questões, tornando-se assim um ser questionador, mas simultaneamente um agente ativo e implementador de mudança (Marques *et al.*, 2007).

Sabemos que a prática de reflexão é essencial à profissão de docente. Ainda assim, torna-se necessário criar uma série de condições, conjunto de regras e, principalmente, criar lógicas de trabalho coletivo dentro das instituições a partir das quais, por meio da troca de informações e atividades vivenciadas, seja possível atender aos novos paradigmas que estabelecem o profissional reflexivo (Holzchuh, 2009).

Hoje, a formação do docente, além de ser um dos pontos mais críticos e discutidos dentro dos sistemas educacionais, é influenciada por transformações ocorridas em diversos setores da sociedade tais como os políticos, sociais, tecnológicos e económicos. É preocupante constatarmos que ao longo do tempo se tem vindo a perder o valor moral e intelectual do profissional da educação, e a perda do valor da própria profissão. Cabe à instituição escolar a responsabilidade de propiciar um ambiente adequado e prazeroso para que haja profissionais desta área que sejam reflexivos e que reflitam sobre a sua prática, que pensem e elaborem novos métodos baseados nessa mesma prática. É também da responsabilidade do profissional de educação mudar estas novas formas de perspetivar a profissão docente. Este precisa de ser conduzido para estas práticas e incentivado a refletir sobre novas metodologias e sobre o uso das novas tecnologias, discutindo a sua experiência dentro do ambiente escolar com os seus pares. É preciso incentivar o profissional de educação a quebrar uma mera rotina de anos e anos que não é formadora. Formadora será a prática de reflexão sobre a experiência adquirida ao longo dos anos, a pesquisa e a troca coletiva sobre essa mesma experiência. Ao seguir estes novos paradigmas poderemos auxiliar as nossas crianças a tomar consciência de si mesmas, dos outros e da sociedade que as rodeia (Holzchuh, 2009).

O pensamento reflexivo é uma capacidade que contribui, indubitavelmente, para a promoção do progresso, mas que não acontece espontaneamente. Para se

desenvolver, tem de ser cultivado e requer condições favoráveis para o seu acontecimento (Alarcão, 1994). Para que possa vivenciar a realidade de uma educação centrada não apenas em conteúdos compartimentados – como vemos acontecer em muitas instituições –, mas também em viver o tempo das novas tecnologias da informação e comunicação, que possibilitam o contacto da criança com a procura da informação e a tomada de decisões rápidas tão presentes no mundo atual, o professor deve assumir a necessidade de uma formação contínua. Não é por acaso que Zeichner (1993) nos diz que o conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons profissionais. Para educar é importante que sejam oferecidos aos educandos vários recursos para que seja possível escolher entre as alternativas o caminho mais adequado aos seus valores e à sua forma de ver o mundo. Surge assim, a necessidade de um profissional da educação que não se limite ao que aprendeu durante a sua formação inicial e que vá aplicando novos conhecimentos na ação de educar. É a necessidade de um profissional reflexivo que avalia e remodela os seus objetivos, os seus saberes e os seus métodos, num processo de permanente aperfeiçoamento. Para tal, o/a educador/a reflexivo/a, olhando para o futuro, questiona suas ações, avaliando os resultados para entender não só os fracassos, mas também os sucessos (Holzchuh, 2009).

Para tentar atingir estes objetivos, a cada uma das minhas planificações anexe, diariamente em conjunto com a minha colega de estágio, a documentação de todas as nossas práticas. De acordo com Malavasi e Zoccatelli (2013),

a documentação oferece-se como uma possibilidade de raciocinar sobre processos realizados e ativados com as crianças, sobre as modalidades através das quais tais processos foram realizados e para refletir sobre questões iniciais e em elaboração, que guiam a ação pedagógica. A experiência da releitura dos materiais documentais pode tornar-se então uma ocasião para redefinir a si próprio e ao grupo as motivações e escolhas que estão na base das nossas ações (p. 20).

Assim, a documentação representa, acima de tudo, uma ocasião para abrandar o tempo, para ativar a reflexão em torno daquilo que se está a fazer com as crianças, para reler os materiais, as observações, as conversações e o material fotográfico. O objetivo, segundo Malavasi e Zoccatelli (2013), é o de tomar consciência daquilo que se está a fazer enquanto adultos, uma consciência que se traduz em oportunidades e propostas nas quais encontrar uma aprendizagem construtiva e não transmissiva.

Ainda relativamente à documentação, e segundo as mesmas autoras, é preciso perceber que

documentar não significa relatar muito mas relatar bem. Uma mensagem, para que chegue ao seu destino e provoque ressonâncias, deve, sobretudo, ser eficaz. Tal objetivo deve ser prosseguido através da clareza da mensagem e dos destinatários, e da essência da ideia que se quer transmitir. [...] Mais do que um esforço de síntese, surge a importância de um pensamento organizado, uma abordagem metódica (p. 29).

Contudo, essa reflexão não passa somente por um “diário pessoal”, mas também pela partilha de angústias e interrogações que surgem com os parceiros educativos. A construção de um documento reflexivo pode, assim, servir para estimular a prática reflexiva, contribuindo para uma construção contínua de novos saberes, fazendo com que se modifiquem ou remodelam possíveis práticas. Para que estas alterações sejam implementadas no dia-a-dia das crianças, o/a educador/a deverá recorrer à observação para melhor conhecimento dos interesses e necessidades da criança e do grupo. Com os dados recolhidos através dessa observação, o/a educador/a avalia as conquistas e aprendizagens das crianças. Contudo, não deve descurar de autoavaliar-se, bem como avaliar as intenções pedagógicas por ele/a definidas. É através desta reflexão que o/a educador/a vai adequando diariamente e progressivamente as suas práticas tornando-as cada vez mais pertinentes, reformulando-as periodicamente nas planificações a médio e longo prazo. Com o intuito de enriquecer a sua intervenção educativa, centrando-a no desenvolvimento global e harmonioso da criança, o/a educador/a deverá ser um profissional com espírito crítico, refletindo individual e

coletivamente, tendo em conta várias perspectivas – pais, comunidade educativa e meio envolvente (Marques *et al.*, 2007).

Schön (2000) salienta que o diálogo e a dimensão afetiva são duas condições fundamentais para um ensino prático reflexivo. O/a educador/a fechado em si mesmo e confinado à sala de aula, por vezes, não compreende verdadeiramente o mundo lá fora, não tem tempo ou condições de acompanhar as mudanças. Daí, quando fala ao aluno, este não entende, mostrando-se desatento e desinteressado perante uma linguagem tão estranha e arcaica. Para ultrapassar essa lacuna entre o adulto e a criança, deve refletir-se sobre se o que o primeiro faz tem ou não significado e importância para a criança (Alarcão, 1996).

Num mundo em que se observam mudanças rápidas, fica também cada vez mais evidente que a função do profissional de educação é a de orientar as crianças a lidar com as inovações, a saber analisar situações complexas, diferentes e inesperadas, a desenvolver suas potencialidades criativas, e a utilizar diferentes esquemas cognitivos na resolução de problemas. Desta forma, a ação educativa competente não pode ser considerada como uma simples instrumentalização. Tem de ser vista como formadora de conhecimentos, atitudes e valores, por meio de um trabalho com objetivos claramente definidos e metodologias adequadas aos ideais propostos. Desta forma, a capacidade de autoquestionamento é pressuposto para a reflexão, que não existe de modo isolado, mas como resultado de um processo que acontece através do constante questionamento entre o que se pensa e o que se faz, sendo imprescindível uma prática educativa voltada para um novo contexto de aprendizagem, para que seja possível estabelecer uma nova relação entre professor-conhecimento-aluno (Júnior, 2010).

Dewey (2002) refere ainda que as ações dos/as professores/as reflexivos/as que são planeadas de acordo com as finalidades que delinearam, vai permitir saberem quem são, trabalhando assim a sua identidade. Podemos afirmar que se as práticas reflexivas dos/as educadores/as tiverem uma intencionalidade, as suas implicações na construção do conhecimento e identidade profissional serão muito mais eficazes. Ser um profissional reflexivo significa que este reflete sobre o que é, e o que realiza, o

que sabe e o que ainda procura, encontrando-se em permanente atenção às situações e contextos em que interage. Assim, o/a educador/a deve estar atento/a às diversas culturas das crianças, criando pontes entre a escola e os seus contextos familiares e sociais (Marques *et al.*, 2007).

Alarcão (1996) afirma que Schön, na sua obra, distingue quatro noções fundamentais a este propósito: *conhecimento na ação*, *reflexão na ação*, *reflexão sobre a ação* e *reflexão sobre a reflexão na ação*. O *conhecimento na ação* é o conhecimento que os profissionais demonstram na execução da ação; é tácito e manifesta-se na espontaneidade com que uma ação é bem desempenhada não sendo, por essa mesma razão, fácil de explicar. A *reflexão na ação* ocorre a partir de reflexões no decurso da própria ação que podem dar origem a reformulações relativamente ao que se está a fazer. A *reflexão sobre a ação* ocorre a partir de reconstruções mentais da ação para a tentar analisar retrospectivamente. Por último, a *reflexão sobre a reflexão na ação* caracteriza-se por ser um processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer, ajudando a determinar ações futuras, a compreender futuros problemas, e a descobrir novas soluções (Alarcão, 1996).

Será, então, possível e desejável ser-se reflexivo? Alarcão (1994) diz que apesar de difícil, é possível e, sobretudo, desejável. É difícil pela falta de tradição, pela exigência do processo, pela falta de vontade de mudar e, eventualmente, pela falta de condições. Segundo a mesma autora, uma vez que os resultados dificilmente são visíveis a curto prazo, é um processo que requer paciência.

Torna-se assim claro que, em educação, é necessário que ser reflexivo constitua uma forma de estar. A ação reflexiva, desencadeada pela problematização da prática, ao pesquisar as soluções lógicas para os problemas a resolver, exige aos/às educadores/as não só uma intuição inerente a esta profissão, bem como a formação contínua para que o profissional possa acompanhar a evolução permanente desta área. Só é preciso vontade de mudar. Mudar mentalidades, para que as ações se concretizem, é o desafio que se estabelece como luta para renovar, revitalizar e

inventar uma forma de trabalhar a formação reflexiva do profissional que atenda às exigências sociais, às novas tecnologias e à rapidez da comunicação (Mendes, 2005).

5. Abordagem de Mosaico: uma experiência investigativa

Neste capítulo, proponho-me a apresentar a experiência investigativa ou estudo exploratório realizado no decorrer do estágio em EPE.

A investigação, segundo Tuckman (2000), é uma “tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões” (p. 5). Falarei de *experiência investigativa* ou de *estudo exploratório*, uma vez que este exercício não constitui uma investigação na verdadeira ascensão da palavra. Este estudo exploratório foi realizado em colaboração com a minha colega de estágio e, neste sentido, o tipo de investigação, os métodos utilizados, para a recolha de dados e o tratamento dos mesmos, foram delineados em conjunto. Um dos seus principais objetivos foi conceder voz às crianças, através da indagação acerca do que pensam da sua vivência diária no JI, enquanto intervenientes na ação educativa.

5.1. As vozes das crianças

A investigação acerca de aspetos da infância foi, durante várias décadas, tendo como referência e recorrendo à voz do adulto, sobretudo pais e professores/as, para a obtenção de informação relacionada com as experiências diárias da criança. Em termos de investigação, a criança parecia assim ter sido colocada fora do seu próprio mundo do adulto e da possibilidade de participar do seu estudo, devido às dúvidas e preocupações relativamente às suas capacidades cognitivas e sociais para processar e responder a questões acerca de comportamentos, perceções, opiniões e crenças (Oliveira-Formosinho, 2008).

Contudo, alguns teóricos e investigadores abriram brechas nesta tendência, concentrando-se na voz das crianças enquanto meio para construir conhecimento acerca de aspetos da infância. Esta tendência encontra-se estritamente relacionada com a reconstrução da imagem convencional da criança que, segundo Woodhead (1999), pode ser denominada de *criança social* – criança como ator social que tem a capacidade de crescer em competência através de participação ativa. A par disto, estudos recentes têm comprovado que a prestação de serviços educativos de qualidade favorece o percurso escolar futuro de quem os recebe (UNICEF, 2008).

Dahlberg, Moss e Pence (1999) consideram a criança como participante ativa co construtora de conhecimento, identidade e cultura. “A criança é, assim, possuidora de uma voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta, envolvendo-a num diálogo democrático e na tomada de decisão” (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 16).

É a partir desta conceção que se torna pertinente ouvir as vozes das crianças, num processo contínuo, no quotidiano educativo, com a finalidade de compreender os seus sentimentos, ideias, interesses e necessidades. Poderemos, desta forma, conhecer o que se passa no JI e adequar, dentro do possível, as nossas práticas às suas individualidades, caminhando gradualmente para a melhoria da qualidade dos contextos educativos (Oliveira-Formosinho, 2008).

5.2. Metodologia

O modelo metodológico utilizado foi o da Abordagem de Mosaico (*Mosaic Approach*) (Clark & Moss, 2005). Esta abordagem foi inspirada na documentação pedagógica de Carlina Rinaldi e desenvolvida nos JI da cidade de Reggio Emília, no norte de Itália. É uma metodologia que permite escutar e reconhecer as crianças e os adultos (equipa educativa, pais, entre outros) como co construtores de significados. Para compreender melhor esta ideia, Clark e Moss (2005) enumeram quatro princípios que esta abordagem defende: 1) crianças como especialistas das suas próprias vidas; 2) crianças jovens como hábeis comunicadores; 3) crianças jovens como detentores de direitos; 4) crianças pequenas como fabricantes de significado.

Esta é uma metodologia que nos transmite, essencialmente, que os pontos de vista e as experiências das crianças devem ser escutadas e respondidas pelos adultos. A Abordagem de Mosaico é integrada e combina o visual com o verbal, dando às crianças a oportunidade de terem voz nas mudanças do seu JI (Clark & Moss, 2005). Clark e Moss (2005) caracterizam este método como sendo participativo – trata as crianças como peritos e agentes da sua própria vida –, adaptável – permite que os profissionais tenham a liberdade de o adaptar consoante o grupo de crianças –, reflexivo – inclui crianças, profissionais e técnicos especializados em diversas áreas do desenvolvimento para refletir sobre os significados –, e incorporado na prática – é

executado com as crianças promovendo um clima de escuta tanto individual, como coletivo.

A Abordagem de Mosaico, ao constituir um processo que engloba não só a linguagem verbal, mas as brincadeiras, as ações e os produtos (fotografias, desenhos, etc.), constitui-se, assim, num multi método. Esse multi método pode consistir, essencialmente, em fotografias, passeios (*tours*), conferências, dramatizações, observações e documentações, entrevistas/conversas e num tapete mágico (*magic carpet*) – local onde se reúnem informações e produtos relevantes para o objetivo traçado obtidos através dos métodos acima mencionados (Clark & Moss, 2005). Os métodos de que se fez uso no decorrer deste estudo exploratório serão adiante apresentados.

A utilização desta metodologia divide-se, fundamentalmente, em três fases: 1) de forma a poder construir o tapete mágico, crianças e adultos procedem à recolha de informação através de máquinas fotográficas, entrevistas/conversas, passeios, mapas e conferências; 2) reunião de informação para dialogar, refletir e interpretar, incluindo as interações estabelecidas entre pais e profissionais para triangular todas as informações obtidas e, eventualmente, excluir aquilo que pareça não ser relevante para o objetivo inicialmente traçado; 3) tomada de decisão sobre eventuais mudanças no espaço, nas práticas, nas atitudes... (Clark & Moss, 2005).

Em contextos normais, a Abordagem de Mosaico pode ser aplicada em qualquer altura do ano letivo e com a totalidade de crianças que integra o grupo. No nosso caso, o estudo com recurso a esta metodologia foi posto em prática durante o mês de maio e incidiu, sobretudo, sobre duas crianças. Pensámos (eu e a minha colega de estágio) na Joana (nome fictício) por ser uma criança extrovertida, faladora e por não ter problemas em expor as suas opiniões e ideias, e no João (nome fictício) por apresentar níveis de desenvolvimento da linguagem relativamente baixos. O João representou, assim, um maior desafio na implementação desta abordagem, o que culminou com os objetivos da mesma, uma vez que também está pensada de forma a dar voz às crianças que são mais tímidas ou que têm mais dificuldade em se expressar.

Escolhidas as crianças com quem trabalharíamos de forma mais individualizada, iniciámos a primeira fase que esta metodologia implica, através da introdução à educadora cooperante do que iríamos fazer nos dias seguintes. Depois de discutidos todos os pormenores, informámos também as crianças da sala, questionando-as se queriam ou não participar no nosso trabalho. Enviámos, ainda, aos pais das mesmas um pedido de autorização anexado a uma folha informativa, onde constava que, de forma a respeitar a sua opinião e vontade, apenas as crianças interessadas participariam neste estudo exploratório.

Concluídas estas importantes tarefas, iniciámos com as duas crianças escolhidas um passeio à instituição, onde, enquanto fomos conversando sobre o que se ia passando, estas fotografaram e desenharam aquilo que, relativamente ao JI, mais ou menos lhes atraía. No mesmo dia em que realizámos esses passeios, despoletámos, no decorrer do almoço, mais uma conversa informal com estas duas crianças. Para que todas as conversas ficassem integralmente registadas, optámos por filmá-las de forma a evitar registos incorretos ou eventuais perdas de informação.

Mais tarde, já com as fotografias impressas, pedimos às duas crianças que, uma de cada vez, se dirigissem connosco a uma sala onde poderiam calmamente construir, com os produtos resultantes do passeio pela instituição, o seu próprio mapa. Esses mapas foram, posteriormente, colocados numa parede do corredor de acesso às salas do JI, tendo sido, assim, iniciada a construção do tapete mágico. A finalização dessa construção culminou com a colocação de frases que eu e a minha colega considerámos serem chave para o objetivo deste estudo exploratório inicialmente traçado.

Já com o tapete mágico construído, organizámos uma conferência de forma a mostrarmos às crianças o que tínhamos andado a fazer e quais os resultados que obtivemos. Aproveitámos para as ir questionando em forma de conversa, com o objetivo de averiguar se alguns desses resultados eram ou não partilhados pela opinião das restantes crianças do grupo.

Para finalizar todo este processo, entrevistámos a equipa educativa da sala dos 3 anos (a educadora cooperante e as duas assistentes operacionais) e as mães das

crianças escolhidas para integrar de forma direta nesta experiência investigativa (a Joana e o João).

Apesar de ter sido feito um tratamento de dados juntamente com as crianças – nomeadamente na feitura do tapete mágico – foi necessário um tratamento e análise de dados posterior através da transcrição de alguns vídeos extra e de algumas conversas não incluídas no tapete, e da categorização e triangulação de dados. Para o efeito, foi necessário entrevistar não só as crianças, mas também a equipa educativa e a família dessas mesmas crianças.

Assim: as fotografias e os desenhos que deram origem à elaboração do tapete mágico foram elaborados apenas com a Joana e com o João; as conferências foram realizadas com o grupo de crianças da sala dos 3 anos; e as conversas informais foram realizadas primeiramente com a Joana e com o João, depois com a educadora cooperante e com as assistentes operacionais e, mais tarde, com a tia e mãe da Joana e com a mãe do João. Estes dados, obtidos através das conversas informais com os adultos, serviram, maioritariamente, para fazer a triangulação dos dados. Isto deveu-se ao facto de esta abordagem ter sido implementada numa situação excecional que teve como objetivo final ser abordada e incluída no Relatório Final de cada aluno/a estagiário/a. Numa situação comum, esta abordagem serviria para se averiguar, através da escuta das crianças, se espaços, atitudes ou práticas necessitariam, ou não, de ser alteradas. No nosso caso, o passo referente à eventual modificação, relativamente aos resultados obtidos, não existiu.

5.3. Apresentação dos dados

Tendo consciência do cariz subjetivo que os dados qualitativos, gerados a partir das conversas informais, das fotografias, dos desenhos, e das conferências, possuem, existe, certamente, a possibilidade de que os resultados a seguir apresentados possam ter uma outra interpretação.

Começando por salientar o que resultou dos tapetes mágicos, importa referir a parte que resultou apenas da interação das duas crianças escolhidas para participarem de forma mais individualizada neste estudo exploratório: os mapas e os desenhos.

Para realizar o mapa, a Joana decidiu: fotografar a sala de atividades, a sala de atividades do irmão (“Porque gosto muito do meu mano.”) que se encontra inscrito na mesma instituição, os cabides correspondentes aos da sua sala, um brinquedo do irmão que se encontrava na mochila do cabide do mesmo, a área dos colchões e do palco situados no hall de entrada, a área destinada à divulgação do projeto “O Fundo do Mar”, o dormitório, o dormitório do irmão, o bosque, e ainda desenhar este último espaço, evidenciando as árvores, o escorrega e a casa da madeira (cf. Apêndice 31).



Ilustração 1 – Mapa elaborado pela Joana

O João, também para realizar o seu mapa, decidiu: tirar fotografias à sala de atividades, à área da manta, à área dos jogos de construção, à varanda, à área destinada à divulgação do projeto “O Fundo do Mar”, ao refeitório, ao bosque, às casinhas de madeira do bosque, e desenhar, tal como a Joana, o bosque, dando um

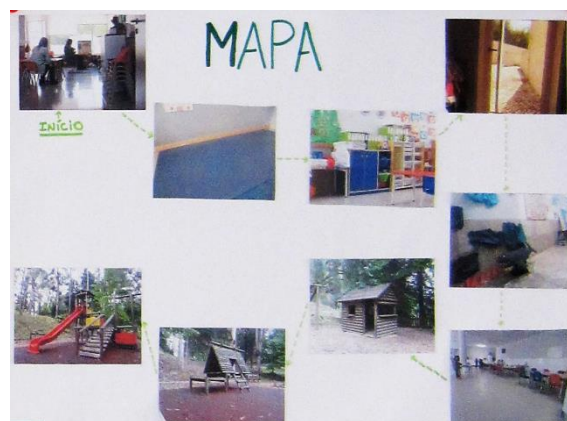


Ilustração 2 – Mapa elaborado pelo João

maior ênfase às escadas, ao escorrega, às casinhas de madeira e à área de entrada e de saída deste espaço (cf. Apêndice 32). Daqui podem já tirar-se algumas conclusões acerca dos espaços da instituição que estas duas crianças mais parecem apreciar. Estando o bosque em grande destaque neste mapa, percebemos também que a sala de atividades, o espaço destinado à divulgação do projeto pedagógico “O Fundo do Mar” e o refeitório são áreas de grande interesse por parte destas duas crianças.

Já nas conversas informais realizadas com estas duas crianças, tivemos a oportunidade de obter informações que as fotografias e os desenhos são incapazes de transmitir. A Joana começou por nos dizer que aprecia bastante brincar, pintar e fazer fichas nas mesas. Também gosta muito de “brincar lá fora, na sala, no dormitório...”. Gosta de pôr o casaco e a mochila no cabide, de ir ao bosque, de comer no refeitório, e de brincar com a educadora cooperante e com as duas assistentes operacionais. Ainda assim, acrescentou: “Mas eu não gosto nada de dormir na escolinha!”.

O João, apesar de repetir algumas vezes o quanto gosta de estar na área da manta com os colegas, e de brincar no exterior, no bosque, e nas casinhas de madeira que lá se encontram, acrescentou que aprecia muito as aulas de música e as aulas de ginástica, lecionadas por técnicos de apoio contratados para o efeito.

Através da análise dos dados fornecidos por estas duas crianças, obtemos a seguinte tabela:

Tabela 1 – Categorização dos dados fornecidos pela Joana e pelo João

CATEGORIAS	PARTICIPANTES	
	Joana	João
Gosta de andar no JI	X	X
Gosta de atividades orientadas	X	X
Gosta de frequentar as aulas de música	X	X
Gosta da equipa educativa	X	X
Gosta de brincar na sala de atividades	X	X
Gosta da área da casinha	X	X
Gosta da área da manta	X	X
Gosta de ouvir histórias	X	X
Gosta de jogar jogos de construção		X
Gosta de dormir no JI	X	X
Não gosta de dormir no JI	X	
Gosta de ser o “chefe”	X	X
Gosta de preencher a tabela de presenças	X	
Gosta de brincar no exterior	X	
Gosta de brincar na varanda		X
Gosta de brincar no bosque	X	X

Para a concretização do tapete mágico, foi ainda necessária uma conferência realizada com a totalidade do grupo de crianças da sala dos 3 anos. De uma conversa informal resultaram frases que se puderam dividir em vários aspetos: espaços, pessoas e atividades. Relativamente aos espaços, contrariamente ao que seria de

esperar, obtivemos poucas frases, nomeadamente: “O sítio que mais gosto na sala é a mantinha.”, “Gosto muito do bosque porque eu vou subir as escadas e descer no escorrega.”, “Gosto muito de brincar na cozinha com as bonecas.”. Quanto às atividades, obtivemos as seguintes declarações: “Eu gosto muito de brincar lá fora.”, “Gosto de brincar cá dentro, mas gosto mais de brincar lá fora.”, “Eu gosto de fazer ginástica porque eu adoro a [professora].”, “Eu gosto de brincar na sala.”, “Eu gosto de pôr a minha fotografia na tabela de presenças.”, “Gosto muito de fazer as fichas com a [educadora].”, “Eu adoro ser encarregada porque vou à frente no comboio.”, “Quando chego, gosto de pôr a mochila e o casaco no meu cabide.”, “Gosto muito de pintar as mãos.”, entre outras. Relativamente às pessoas, a resposta à pergunta “Gostam da [nome da educadora]? E da [nome da assistente operacional] e da [nome da assistente operacional]?”, as respostas foram todas positivas.

Da elaboração do tapete mágico, podemos retirar as seguintes informações:

Tabela 2 – Categorização dos dados fornecidos pela Joana, pelo João e pelo grupo de crianças da sala dos 3 anos

CATEGORIAS	PARTICIPANTES		
	Joana	João	Grupo
Gosta de andar no JI	X	X	X
Gosta de atividades orientadas	X	X	X
Gosta de frequentar as aulas de música	X	X	X
Gosta da equipa educativa	X	X	X
Gosta de brincar na sala de atividades	X	X	X
Gosta da área da casinha	X	X	X
Gosta da área da manta	X	X	X
Gosta de ouvir histórias	X	X	X
Gosta de jogar jogos de construção		X	
Gosta de dormir no JI	X	X	
Não gosta de dormir no JI	X		
Gosta de ser o “chefe”	X	X	X
Gosta de preencher a tabela de presenças	X		
Gosta de brincar no exterior	X		
Gosta de brincar na varanda		X	
Gosta de brincar no bosque	X	X	X

Por último, de forma a poder ser realizada a triangulação de dados, foram feitas entrevistas à educadora cooperante, às assistentes operacionais e aos familiares das duas crianças escolhidas que aceitaram o nosso pedido.

Começando pela equipa educativa, posso destacar o facto de a educadora considerar que todas as crianças gostam bastante de frequentar o JI. Enquanto estão na instituição, as crianças gostam, sobretudo, ainda segunda a educadora, de brincar no bosque, de ouvir histórias e jogar jogos de construção (sobretudo o João) enquanto estão na área da manta e, relativamente às sessões dadas por outros profissionais, destaca o gosto que as crianças têm pela aula de música. As assistentes operacionais apenas destacaram os espaços exteriores, salientando o gosto que as crianças demonstram ter pela exploração livre do bosque e pelo tempo destinados às brincadeiras realizadas na varanda deste JI.

Da elaboração destas entrevistas, podemos retirar os seguintes dados:

Tabela 3 - Categorização dos dados fornecidos pela educadora cooperante e pelas assistentes operacionais

CATEGORIAS	PARTICIPANTES	
	Educadora	Assistentes operacionais
Gosta de andar no JI	X	
Gosta de atividades orientadas	X	
Gosta de frequentar as aulas de música	X	
Gosta da equipa educativa		
Gosta de brincar na sala de atividades		
Gosta da área da casinha		
Gosta da área da manta		
Gosta de ouvir histórias	X	
Gosta de jogar jogos de construção	X	
Gosta de dormir no JI		
Não gosta de dormir no JI		
Gosta de ser o “chefe”		
Gosta de preencher a tabela de presenças		
Gosta de brincar no exterior		
Gosta de brincar na varanda		X
Gosta de brincar no bosque	X	X

A tia da Joana (funcionária desta instituição), no decorrer da entrevista, evidenciou o facto de a sua sobrinha gostar bastante de andar no JI, de brincar no bosque, de realizar as atividades orientadas pela educadora e o apreço que tem por toda a equipa educativa. A mãe da mesma criança, comparativamente às respostas anteriores, apenas acrescenta o gosto que o seu educando tem pelas aulas de música e

o medo que a mesma criança lhe transmite sempre que sabe que tem uma aula de natação.

A mãe do João salientou o prazer que o filho demonstra em frequentar a instituição, em brincar no bosque da mesma, em realizar as atividades orientadas pela educadora, em frequentar as aulas de música e, ainda, o quanto o filho demonstra gostar de dormir no JI. O apreço pela equipa educativa foi também um ponto de destaque desta entrevista.

Da elaboração destas entrevistas, podemos retirar os seguintes dados:

Tabela 4 – Categorização dos dados fornecidos pela tia e pela mãe da Joana e pela mãe do João

CATEGORIAS	Tia Joana	Mãe Joana	Mãe João
Gosta de andar no JI	X	X	X
Gosta de atividades orientadas	X	X	X
Gosta de frequentar as aulas de música		X	X
Gosta da equipa educativa	X		X
Gosta de brincar na sala de atividades			
Gosta da área da casinha			
Gosta da área da manta			
Gosta de ouvir histórias			
Gosta de jogar jogos de construção			
Gosta de dormir no JI			X
Não gosta de dormir no JI			
Gosta de ser o “chefe”			
Gosta de preencher a tabela de presenças			
Gosta de brincar no exterior			
Gosta de brincar na varanda			
Gosta de brincar no bosque	X	X	X

5.4. Triangulação de dados e respetivas considerações

Com esta experiência investigativa, procurámos dar voz às crianças em relação ao seu contexto educativo.

Importa referir que as respostas das crianças podem ter sido influenciadas pelo ambiente onde estavam a ser entrevistadas, nomeadamente apropriarem-se das respostas dadas por outro/a colega, ou, inclusivamente, alterarem-nas com o intuito

de agradar, neste caso, as entrevistadoras estagiárias. Saliento também a não obtenção de respostas de cariz negativo (“Não gosto de...”), à exceção de uma dada por uma das crianças que participou de forma mais individualizada neste estudo exploratório. Como refere Oliveira-Formosinho (2008), o contexto onde são realizadas as entrevistas pode influenciar a forma como a criança responde. Contudo, para comprovar esta situação, seria necessário entrevistá-las mais do que uma vez, situação que não nos foi possível concretizar.

Analisando, assim, as respostas e o produto concebido por todos os intervenientes deste estudo exploratório (cf. Apêndice 33), podemos concluir que o gosto que as crianças têm em frequentar o JI é geral. Esta questão esteve sempre intimamente ligada com o facto de as crianças ligarem este espaço à obrigatoriedade da realização das tarefas orientadas pela educadora, apesar de também afirmarem que, nesta instituição, o que mais gostam de fazer é, decididamente, brincar.

Ainda assim, em relação às atividades orientadas pela educadora, todos os intervenientes, à exceção das assistentes operacionais, revelaram este como sendo também um ponto significativo no dia-a-dia, não só das duas crianças que participaram mais individualizadamente neste estudo exploratório, como das restantes que integram o grupo da sala dos 3 anos.

As aulas de música são a atividade mais apreciada pelas crianças, não esquecendo ainda as de ginástica que, apenas tendo sido referida pela Joana, é também das atividades que esta criança mais gosta de realizar. Este ponto foi sempre fundamentado através do apreço que as crianças têm pelos dois professores que lecionam cada uma destas atividades.

Apesar de a mãe da Joana ter sido a única familiar a não ter referido este ponto, o apreço pela equipa educativa (educadora e assistentes operacionais) foi destacado pelas duas crianças escolhidas, pelo grupo em geral, pela tia da Joana e pela mãe do João, o que nos permite concluir que, de facto, as atitudes desta equipa são de facto apreciadas pelo grupo de crianças desta sala.

Relativamente à área da manta e às atividades ali desenvolvidas, podemos salientar o facto de estas duas crianças, a par com o grupo, gostarem bastante de lá estar, principalmente quando o objetivo é ouvir uma história. Ainda nesta área, os jogos de construção apenas foram referidos pelo João e pela educadora, que reforçou o facto de esta ser, realmente, uma das crianças que mais gosta de realizar este tipo de atividade. Uma vez que mais nenhuma criança a salientou, pode concluir-se que esta talvez seja uma atividade pouco realizada e valorizada pelas restantes crianças.

Outra área salientada pelo João, pela Joana e pelo restante grupo como sendo bastante aprazível foi a da casinha. Ao já terem sido salientadas a área da manta, a área das mesas (através das atividades orientadas e da realização das fichas) e a área da casinha, podemos concluir que a área da leitura e dos jogos é talvez a área da sala menos utilizada e valorizada por este grupo de crianças. Ainda assim, a Joana, o João e o grupo em geral salientaram o quanto gostam de brincar no interior da sala de atividades.

Relativamente às rotinas, foram referidas duas em particular: o dia em que se é escolhido para se ser o chefe e o preenchimento da tabela de presenças através da colocação da sua própria fotografia. A primeira é, sem sombra de dúvida, bastante apreciada por todas as crianças, uma vez que foi referida pela Joana, pelo João e pelo grupo em geral. A segunda, apesar de ter sido referida apenas pela Joana, revela que, ao referir estas duas rotinas (juntamente com o facto de ter dito que, de manhã, também gostava de colocar o casaco e a mochila no seu próprio cabide), esta criança gosta do sentimento de apreço na hora de colocar a sua fotografia na tabela de presenças e na hora de ser escolhida para ser chefe do grupo, não esquecendo também o sentido de responsabilidade que a mesma criança sente que este “cargo” acarreta.

Quanto ao dormitório não existe consenso. A Joana teve algumas dúvidas em responder a esta questão, acabando por dizer que, no dormitório, prefere brincar a dormir, mas que também não se importa de dormir. O João referiu o quanto gosta de dormir neste espaço, tendo esta questão sido cimentada através da declaração da mãe desta criança que nos disse que o filho demonstra, de facto, gostar bastante de dormir

a sesta na instituição. Esta questão não foi referida por mais nenhum participante deste estudo exploratório.

Passando para a questão do espaço exterior, pode concluir-se que a Joana, apesar de nos ter dito que gosta bastante de brincar na rua, apenas refere o bosque como um espaço de eleição, sem nunca mencionar a varanda. Pressupomos assim que esta criança, apesar de gostar de brincar nos espaços exteriores, não valoriza a varanda anexada a esta instituição. No decorrer do estágio, observei que parte das crianças apenas quer explorar este espaço caso possam transportar objetos do interior para o mesmo. Uma vez que apenas o João e as assistentes operacionais nos transmitiram o apreço que existe em brincar neste espaço, podemos concluir que este talvez seja outro espaço pouco valorizado pelas crianças do grupo da sala dos 3 anos. Ainda assim, o bosque parece compensar, na medida em que, através da análise das respostas dadas, conclui-se que esta é, sem sombra de dúvida, a área da instituição mais apreciada pelas crianças, tendo também sido salientado por todos os participantes desta experiência investigativa.

Se a aplicação desta abordagem tivesse seguido um rumo dito normal, depois desta análise, seria possível determinar o que seria desejável alterar de forma a melhorar a experiência diária destas crianças em contexto de JI. Assim, parece-me que em termos de espaço, por exemplo, poderia ser estudada uma forma diferente de reaproveitar a varanda e a área da leitura e dos jogos da sala de atividades, para que estes dois espaços passassem a ser mais valorizadas pelas crianças que os frequentam.

Concluo, afirmando que esta é uma das formas possíveis de perceber a importância que a participação das crianças tem na avaliação de um contexto que lhe diz todo o respeito e sobre o qual têm, certamente, algo a dizer. A investigação sobre a prática profissional também como prática reflexiva, constitui, segundo Ponte (2002), uma atitude decisiva para a construção da identidade profissional dos/as educadores/as, tendo em vista a constante avaliação, reformulação e fundamentação da prática, num processo de reconstrução do saber e de desenvolvimento profissional. Assim, em parceria, é possível dialogar e tomar decisões, reforçando

intencionalmente que as crianças são, de facto, competentes. Desta forma, estaremos a contribuir não só para o desenvolvimento e melhoria das vivências das crianças em JI, mas também para a formação de futuros cidadãos democráticos (Oliveira-Formosinho, 2008). No meu caso particular, este estudo exploratório fez-me perceber que ouvir as vozes das crianças e tornar essa mesma voz o centro da compreensão dos contextos educativos e da sua transformação ainda representa um desafio para mim. Contudo, a utilização desta metodologia permitiu-me adquirir uma perceção em torno desta questão, incluindo assim na minha bagagem profissional ferramentas que me serão extremamente úteis, enquanto futura profissional de educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo esta etapa do meu processo formativo chegado ao fim, considero importante refletir sobre todo o meu percurso no desenvolvimento de competências profissionais adquiridas.

Este estágio, por ter sido o mais longo e o mais exigente em todo o meu percurso académico, foi, de facto, essencial na minha formação enquanto futura educadora. Os seis meses de prática educativa supervisionada permitiram-me acompanhar durante um longo período de tempo o mesmo grupo de crianças, tendo isto, por várias razões, se revelado numa grande mais-valia. Pude acompanhar, praticamente sem interrupções, o desenvolvimento gradual global das crianças, compreender a dinâmica de um JI ao longo de, praticamente, um ano letivo, e tive ainda a oportunidade de tomar iniciativa, pôr em prática, e de acertar e errar, tornando assim a minha vontade de aprender e de melhorar cada vez maior.

O facto de as crianças que compõem o grupo que integrei terem 2/3 anos de idade constituiu, em inúmeras alturas, um desafio a superar. A utilização da abordagem de projeto, apesar de ser uma boa aliada da diferenciação pedagógica, nem sempre decorreu da forma que inicialmente tinha imaginado. Por exemplo, numa fase inicial, as crianças pareciam não estar completamente à vontade com uma rotina de questionamento em relação às práticas desenvolvidas no JI. Ter estagiado em par pedagógico ajudou-me nesse sentido, na medida em que permitiu uma troca constante de ideias, reflexões críticas em relação ao desempenho mútuo e uma cooperação recíproca contínua que, trabalhando sozinha, nunca seria possível. Trabalhando em conjunto, depois de alguma persistência e apesar de cada criança e/ou subgrupo demonstrar necessidades e interesses diferentes, eu e a minha colega de estágio conseguimos pôr o grupo a trabalhar em cooperação para um mesmo objetivo inicialmente traçado.

A supervisão da educadora cooperante também se revelou fulcral no meu desenvolvimento enquanto futura educadora. Ao generosamente me ter deixado entrar na sua sala de atividades e integrar o seu grupo de crianças, tornou possível que eu observasse e analisasse não apenas os pontos fortes, mas também as fragilidades da sua prática enquanto profissional de educação. A tentativa de

distanciamento de algumas dessas práticas revelou-se um enorme desafio que, apesar de por vezes não ter sido superado, permitiu que me tornasse uma pessoa alerta e consciente desses mesmos “erros”, condição que me levará a tentar melhorar de dia para dia no desenvolvimento de práticas pedagógicas favorecedoras do desenvolvimento global harmonioso das crianças.

Devido à imprevisibilidade que esta profissão comporta, existe em mim um receio latente de não ter capacidade de responder adequadamente a situações ditas adversas. Tornou-se, assim, fundamental compreender a importância não só da minha formação inicial, mas também da contínua necessidade de aprendizagem que terá que ser realizada ao longo da vida. Com os conhecimentos e competências adquiridos no decorrer da formação inicial, não se atinge o máximo de desenvolvimento profissional, tratando-se este de um processo evolutivo que prossegue ao longo de toda a carreira através de formação contínua. Neste sentido, tenho como compromisso próprio continuar em permanente atualização, para garantir que as crianças se tornem cidadãos íntegros, críticos, capazes de tomar decisões e de participar ativamente na sociedade.

Concluindo, sei que existem ainda inúmeras aprendizagens por desvendar que me trarão, com toda a certeza, novos rumos por onde trilhar. Todavia, um dos ensinamentos que levo comigo prende-se com o facto de ser cada vez mais preciso focalizarmo-nos, enquanto profissionais de educação, nos talentos e aptidões das crianças, ao invés de nos concentrarmos apenas nas semelhanças que existem entre as mesmas. São essas diferenças que, trabalhadas na direção certa, nos trarão cidadãos com sentimentos de realização pessoal, de felicidade e harmonia de viver. Só assim caminharemos no sentido da educação que anda a par com a diferenciação pedagógica e não da educação como fabrico em série.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, I., Sequeira, A. & Escoval, A. (1990). *Ideias e Histórias: Contributos para uma Educação Participada*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Adams, J. (2002). *Risk*. London: Routledge.
- Agostinho, K. A. (2000). *Formas de participação das crianças na Educação Infantil* (Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Portugal). Acedido em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11195/1/Tese.pdf>.
- Alarcão, I. (1994). *Ser professor reflexivo*. 8.º Congresso Nacional da Associação Portuguesa de Professores de Inglês. Acedido em: http://alemdasletras.org.br/biblioteca/artigo_especializados/Ser_professor_reflexivo_Isabel_Alarcao.pdf.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alves, E. L., Dacoreggio, M. S., Becker, F., & Teixeira, G. (2008). *Metodologia Construção de uma Proposta Científica*. Curitiba: Editora Camões.
- Antunes, C. (2005). *Educação Infantil – Prioridade Imprescindível*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Apter, M. J. (2007). *Danger: our quest for excitement*. Oxford: Oneworld.
- Areosa, J. (2008). O risco no âmbito da teoria social. *VI Congresso Português de Sociologia – Mundos Sociais: Saberes e Práticas*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa/Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Acedido de: <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/323.pdf>.
- Baldan, M. & Arce, A. (s.d.). *A Representação da Pedagogia Tradicional e da Escola Nova segundo a Propaganda e a Produção Teórica dos Personagens do Movimento Renovador Brasileiro – Um Estudo da Coleção “Escola Nova Brasileira” de José Scaramelli (1931)*. São Paulo: UNESP.
- Ball, D. J. (2002). *Playgrounds – Risks, benefits and choices*. London: Health and Safety Executive.

- Béltran, F. (s.d.). *Pedagogias do Século XX – A Educação Intencional*. Porto Alegre: Artmed.
- Bento, M. G. C. P. G. (2012). *O perigo da segurança: estudo das percepções de risco no brincar de um grupo de educadoras de infância* (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal). Acedido em: <https://www.webqda.com/wp-content/uploads/2014/03/gabrielaBento.pdf>.
- Bilton, H. (2010). *Outdoor learning in the early years – Management and innovation*. Oxon: Routledge.
- Bordenave, J. E. D. (1980). Alguns fatores pedagógicos. *Revista Interamericana de Educação de Adultos*, 3(1-2).
- Brazelton T. B. & Sparrow, J. D. (2010). *A Criança dos 3 aos 6 Anos – O desenvolvimento emocional do comportamento*. Lisboa: Editorial Presença.
- Buchanan, I, Harrison, L, & Wyness, M. (2004). Childhood, politics and ambiguity: Towards an agenda for children’s political inclusion. *Sociology*, 38(1), 81-99.
- Catita, E. (2007). *Estratégias metodológicas para o ensino do meio físico e social*. Lisboa: Areal Editores.
- Christensen, P., & Mikkelsen, M. (2008). Jumping off and being careful: children’s strategies of risk management in everyday life. *Sociology of Health and Illness*, 30(1), 1-19.
- Clark, A. & Moss, P. (2005) Spaces to play, more listening to young children using the Mosaic approach. London: National Children’s Bureau.
- Cortesão, L., Leite, C., & Pacheco, J. A. (2002). *Trabalhar Por Projetos Em Educação – Uma Inovação Interessante?* Porto: Porto Editora.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, *Diário da República n.º 201 – I Série A*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Dewey, J. (1959). *Como pensamos – Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade, a Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Fernandes, C. V., & Trois, L. P. (s.d.). *Escuta e Participação das crianças na construção da proposta pedagógica na Educação Infantil*. Porto Alegre: UFRGS.
- Ferreira, M. (s.d.). *Criança tem voz própria (pelo menos para a Sociologia da Infância)*. Página da Educação: Entrevista conduzida por Ricardo Jorge Costa.
- Forest Schools Education (s.d.). *Forest Schools Education*. Middlewood: Sheffield. Acedido em: <http://www.forestschoools.com/>.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- García, C. M. (2013). *Formação de Professores – Para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gill, T. (2010). *Sem Medo – Crescer numa sociedade com aversão ao risco*. Cascais: Príncípia.
- Gomes, B. (2010). A importância do brincar no desenvolvimento da criança. *Cadernos de Educação de Infância*. N.º 90, 45-46.
- Hohmann, M., Bernard, B., & Weikart, D. P. (1987). *A Criança em Ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Holzchuh, E. B. G. (2009). Uma Reflexão sobre o professor reflexivo. *Revista ZN*. São Paulo: Editora Sp1 Ltda. Acedido em: <http://www.revistazn.com.br/modules/soapbox/article.php?articleID=32>.
- Júnior, V. C. (2010). Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34(4), 580-586. Acedido em: <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v34n4/v34n4a14>.
- Katz, L. G. & Chard, S. C. (2009). *A Abordagem Por Projectos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kiskimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. *Cadernos de Educação de Infância*. N.º 90, 4-7.
- Lei-Quadro 5/97 de 10 de fevereiro, *Diário da República n.º 34/97 – I Série A*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (1989). *Trabalho de Projeto – II: Leituras Comentadas*. Porto: Afrontamento.
- Little, H., & Eager, D. (2010). Risk, challenge and safety implications for play quality and playground design. *European Early Childhood Education Research Journal*. 18(4), 497-513.
- Little, H., Wyver, S., & Gibson, F. (2011). The influence of play context and adult attitudes on young children's physical risk-taking during outdoor play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(1), 113-131.
- Lopes, J. & Rutherford, R. (2001). *Problemas de Comportamento na Sala de Aula: Identificação, Avaliação e Modificação*. Porto: Porto Editora
- Loughran, J. (2009). *A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino – Aprendizagem e desenvolvimento profissional de Professores: Contextos e perspectivas*. Mangualde: Pedago.

- Marchão, A. J. G. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico – Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Marques, M., Oliveira, C., Santos, V., Pinho, R., Neves, I., & Pinheiro, A. (2007). O Educador como Prático Reflexivo. *Educação de Infância*, 6(1), 129-142. Acedido em: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/122/Cad_6Educador.pdf?sequence=2.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mendes, B. M. M. (2005). Formação de Professores Reflexivos: Limites, Possibilidades e Desafios. *Linguagens, Educação e Sociedade*, 13(2), 37-45.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Moisés, L. M. (1995). *O desafio de saber ensinar*. São Paulo: Papirus.
- Moss, P. (2008). La democrazia in educazione. *Revista Bambini*. San Paolo, Itália: Edizione Júnior, Marzo.
- New, R., Mardell, B., & Robinson, D. (2005). Early childhood education as risky business: going beyond what's 'safe' to discovering what's possible. *Early Childhood Research and Practice*, 7(2).
- Niza, S. (1996). *O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa – Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1991). A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização escola. *I/Ovação*, 4(1), 63-76.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (org.) (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J.; Kishimoto, T. M.; & Pinazza, M. A. (2007). *Pedagogia(s) da Infância – Dialogando com o Passado Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Pires, M. H. M. (2010). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar* (Relatório de Estágio de Mestrado, Escola Superior de Educação de Bragança, Portugal). Acedido em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3356/1/Relat%C3%B3rio%20CD.pdf>.
- Ponte, J. (2002). *Refletir e investigar sobre a prática profissional (GTI)*. Lisboa: APM.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Prott, R. (2010). Pedagogia: a arte de lidar com os riscos e não de os evitar. *Infância na Europa*. 19, 20-21.
- Sandseter, E. (2009a). Characteristics of risky play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*. 9(1), 3-21.
- Sandseter, E. (2009b). Risky play and risk management in norwegian preeschools – a qualitative observational study. *Safety Science Monitor*, 13(1), 1-12.
- Sandseter, E. (2010). *Scaryfunny: A qualitative study of risky play among preschool children* (Tese de Doutoramento, Norwegian University of Science and Technology, Trondheim). Acedido em: <http://ntnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:322544/FULLTEXT02.pdf>.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

- Silva, B., Pereira, L. & Cerqueira, T. (2007). *Do Olhar e do Pensar a Arte ao Actor Criador*. Porto: Gailivro.
- Smith, S. J. (1998). *Risk and our pedagogical relation to children: on playground and beyond*. New York: State University of New York Press.
- Spodek, B. & Saracho, O. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Stephenson, A. (2002). Opening up the outdoors: exploring the relationship between the indoor and outdoor environments of a center. *European Early Childhood Research Journal*, 10(1), 29-38.
- Thigpen, B. (2007). Outdoor Play. Combating Sedentary Lifestyles. *Zero to three*, 28(1), 19-23.
- Thomas, F. & Harding, S. (2011). The role of Play. In. White, J. (Ed.). *Outdoor Provision in the Early Years* (pp. 12-22). London: Sage Publications.
- Tovey, H. (2011). Achieving the balance. In J. White (Ed.), *Outdoor Provision in the Early Years* (pp. 12-22). London: Sage Publications Ltd.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNICEF (2008). A transição dos cuidados na primeira infância: Uma tabela classificativa dos serviços de educação e cuidados na primeira infância nos países economicamente desenvolvidos. *Report Card 8*. Florença: UNICEF/Centro de Pesquisa Innocenti.
- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster... In Katz, L., Ruivo, J., Silva, I. & Vasconcelos, T., *Qualidade e Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento de Educação Básica.

- Vasconcelos, T. (2004). *Repensar as Pedagogias*. Porto: Porto Editora. Acedido em: <http://www.portoeditora.pt/espacoprofessor/paginas-especiais/pre-escolar-agregador/pre-escolar-artigos-opinio/pre-escolar-repensar-pedagogias/>.
- Vasconcelos, T. (2007). A importância da educação na construção da cidadania. *Saber (e) Educar*, 12(1), 109-117.
- Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira"*. Lisboa: Da Investigação às Práticas.
- Vasconcelos, T. (org.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Otilia, S., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S. & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Direção-Geral da Educação (DGE).
- Vygotsky, L. (1991). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Waller, T. (2011). Adults are essential. In J. White (Ed.), *Outdoor Provision in the Early Years* (pp. 12-22). London: Sage Publications.
- Webster-Stratton, C. (2013). *Os Anos Incríveis – Guia de Resolução de Problemas para pais de crianças dos 2 aos 8 anos de idade*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- White, J. (2011). Capturing the difference. In White, J. (Ed.). *Outdoor Provision in the Early Years* (pp. 12-22). London: Sage Publications.
- Woodhead, M. (1999). Towards a global paradigm for research into early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 7(1), 5-22.
- Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: EDUCA.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Espaços do JI



Figura 1 – Entrada principal da instituição



Figura 2 – Refeitório da instituição



Figura 3 – Dormitório das salas dos 3 anos



Figura 4 – Corredor das salas de JI



Figura 5 – Pátio das salas de JI



Figura 6 – “Bosque”

Apêndice 2 – Recursos humanos do JI

RECURSOS HUMANOS¹	
Direção	<ul style="list-style-type: none"> • 2 elementos
Pessoal docente	<ul style="list-style-type: none"> • 7 educadoras do quadro permanente • 1 educadora de apoio especializada em NEE
Pessoal não docente	<ul style="list-style-type: none"> • 20 auxiliares de apoio às salas • 2 auxiliares de apoio à copa e cozinha • 1 animadora sociocultural • 2 funcionárias de limpeza
Técnicos de apoio às AEC	<ul style="list-style-type: none"> • 8 técnicos (Natação, Música, Judo, Ballet, Inglês, Ginástica)
Pessoal Administrativo	<ul style="list-style-type: none"> • 1 elemento

¹ Dados recolhidos a partir do Projeto Educativo.

Apêndice 3 – Áreas da sala de atividades



Figura 7 – Interior da sala de atividades



Figura 8 – “Área das mesas”



Figura 9 – “Área da casinha”



Figura 10 – “Área da leitura e dos jogos”



Figura 11 – “Área da manta”

Apêndice 4 – Atividades desenvolvidas na fase de integração



Figura 12 – Tabela de aniversários



Figura 13 – Tabela de aniversários (pormenor)



Figura 14 – Experiência “Origem dos Rios”



Figura 15 – Experiência “Origem dos Rios”



Figura 16 – Mural do Ciclo da Água



Figura 17 – Mural do Ciclo da Água

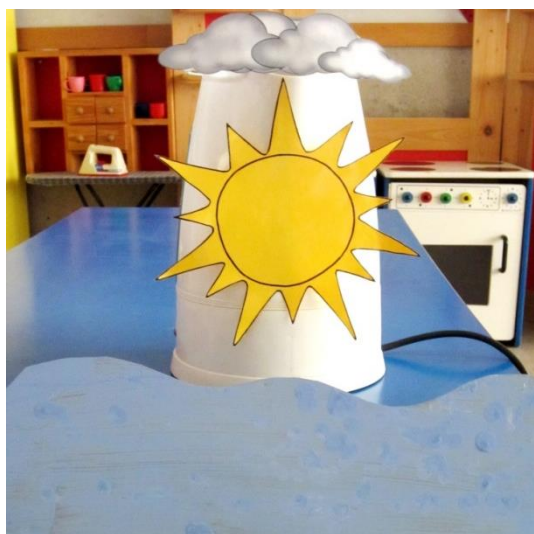


Figura 18 – Experiência “Ebulição da Água”



Figura 19 – Experiência “Ebulição da Água”



Figura 20 – Experiência “Os Barcos”



Figura 21 – Experiência “Os Barcos”



Figura 22 – Experiência “Os Barcos”



Figura 23 – Experiência “Os Barcos”

Apêndice 5 – Planificação e Documentação (05/03/2014)

PLANIFICAÇÃO

TEMA: UMA GOTINHA DE ÁGUA (A VIDA E A ÁGUA)

RECURSOS MATERIAIS

- Peixe;
- 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 peixe de peluche. 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 (peluche) seria indicado para colocar num aquário com água. Ao obter as respostas desejadas, será mostrado um peixe verdadeiro, que deverá ser colocado no aquário a ficar na sala deste grupo. No final, para consolidação da atividade, 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

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 esperado. As únicas sugestões que obtivemos foram “Nemo”, “Tubarão” e “Golfinho”. Depois de feita uma votação, ficou decidido que o peixinho se chamaria Nemo (Imagem 1, 2 e 3).

Mais tarde, aquando a concretização do desenho do novo amigo desta sala (Imagem 4), 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



Imagem 1 – Colocação do peixe no aquário.



Imagem 2 – Primeiro contacto com o peixe.



Imagem 3 – Observação atenta do peixe.



Imagem 4 – Desenho do Nemo (peixe).

Apêndice 6 – Planificação e Documentação (06/03/2014)

PLANIFICAÇÃO

TEMA: UMA GOTINHA DE ÁGUA (A VIDA E A ÁGUA)

RECURSOS MATERIAIS

- Obras:
 - “O Peixinho do Arco-Íris” de Marcus Pfister (em *Power Point*);
- Computador;
- Projetor;
- Toucas;
- Farinha;
- Ovos;
- Açúcar;
- Azeite;
- Tabuleiros;
- Forno.

COMPETÊNCIAS

- 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

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.

AVALIAÇÃO

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

DOCUMENTAÇÃO

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 (Imagem 1), 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



Imagem 1 – Elaboração dos biscoitos.

Apêndice 7 – Planificação e Documentação (13/03/2014)

PLANIFICAÇÃO

TEMA: UMA GOTINHA DE ÁGUA (A VIDA E A ÁGUA)

RECURSOS MATERIAIS

- Obras:
 - “Eu e o Meu Papá” de Alison Ritchie (em *Power Point*);
 - “O Meu Pai” de Anthony Brown (em *Power Point*);
- Computador;
- Projetor;
- Postais do Dia do Pai (cartolina colorida);
- Agulha de Picotagem;
- Esponja de Picotagem.

COMPETÊNCIAS

- 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 dialogar e negociar, respeitando a opinião do outro;
- Ser capaz de trabalhar autonomamente;
- Ser capaz de trabalhar em grande grupo.

ESTRATÉGIAS

A partir das histórias “Eu e o Meu Papá” e “O Meu Pai”, será feito um pequeno debate sobre o tema alusivo ao Dia do Pai. Mais tarde, será proposto às crianças que sejam elaborados postais personalizados para oferecerem ao pai na festa dedicada a este dia.

AVALIAÇÃO

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

DOCUMENTAÇÃO

1. DESCRIÇÃO

Este dia correu praticamente conforme planeado. As histórias, por ter sido proposto pela educadora, foram lidas 2 vezes. As crianças pertencentes às duas salas dos 3 anos foram assistir ao conto destas histórias (Imagem 1). Mais tarde, foi iniciada a elaboração dos postais do Dia do Pai (Imagem 2).

2. REGISTO FOTOGRÁFICO



Imagem 1 – Conto das histórias relativas ao Dia do Pai.



Imagem 2 – Postais o Dia do Pai.

Apêndice 8 – Planificação e Documentação (14/03/2014)

PLANIFICAÇÃO

TEMA: UMA GOTINHA DE ÁGUA (A VIDA E A ÁGUA)

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;
- Fantoques;
- Postais do Dia do Pai (cartolina colorida);
- Agulha de Picotagem;
- Esponja de Picotagem;
- Lápis de Cor;
- Canetas de Feltro;
- Folha com recado aos pais.

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 idealizado pelas mesmas. 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

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

DOCUMENTAÇÃO

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 (Imagem 1 e 2); 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



Imagem 1 – Teatro “A Menina do Mar”.



Imagem 2 – Teatro “A Menina do Mar”.

Apêndice 9 – Planificação e Documentação (20/03/2014)

PLANIFICAÇÃO

TEMA: UMA GOTINHA DE ÁGUA (A VIDA E A ÁGUA)

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

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 repete-se com a exceção de ter sido apresentado unicamente aos grupos do JI (Imagem 1). 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 os mesmos, havendo a salvaguarda de que teriam de os partilhar, uma vez que não tínhamos fantoches suficientes para todos (Imagem 2).

Da parte da tarde foi elaborada uma teia relativa ao “Fundo do Mar” (Imagem 3). 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 peixinhos serão todos iguais, todos da mesma cor, tamanho e feitio?”, etc. (Imagem 4).

Apêndice 10 – Planificação e Documentação (21/03/2014)

PLANIFICAÇÃO

TEMA: UMA GOTINHA DE ÁGUA (A VIDA E A ÁGUA)

RECURSOS MATERIAIS

- Papel de cenário;
- Tintas;
- Pincéis.

COMPETÊNCIAS

- Ser capaz de (re)conhecer elementos característicos da Primavera;
- Ser capaz de dialogar e negociar, respeitando a opinião do outro;
- Ser capaz de trabalhar autonomamente;
- Ser capaz de trabalhar em grande grupo.

ESTRATÉGIAS

No seguimento das atividades realizadas no âmbito da chegada da Primavera, será proposto às crianças das diversas salas do JI a elaboração conjunta de um mural comemorativo desta estação para posterior afixação. Para tal, as crianças deverão usar os dedos e as mãos para representar diversos elementos característicos desta estação do ano.

AVALIAÇÃO

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

DOCUMENTAÇÃO

1. DESCRIÇÃO

A atividade, no geral, correu como planeado. Depois de falarmos um bocadinho com as crianças sobre a Primavera, fizemos grupos de dois para que cada criança pertencente a cada par participasse, com o auxílio de uma das estagiárias, na elaboração do mural da Primavera (Imagem 1, 2 e 3). Esta atividade foi iniciada no pátio exterior. No entanto, devido ao aparecimento de chuva, o mural teve de ser transferido para o interior da instituição. Foi bastante notória a satisfação das crianças quando perceberam que podiam pintar livremente com as mãos. Enquanto cada duas crianças pintavam o mural, as restantes ficaram no palco do hall de entrada a brincar livremente.

2. REGISTO FOTOGRÁFICO



Imagem 1 – Pintura do mural da Primavera.



Imagem 2 – Pintura do mural da Primavera.



Imagem 3 – Mural da Primavera

Apêndice 11 – Planificação e Documentação (26/03/2014)

PLANIFICAÇÃO

TEMA: UMA GOTINHA DE ÁGUA (A VIDA E A ÁGUA)

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

1. DESCRIÇÃO

Depois de analisados os trabalhos sobre o “Fundo do Mar” feitos com os seus pais (Imagem 1 e 2), 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 (Imagem 3 e 4). 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



Imagem 1 – Pesquisas feitas com os pais.

Imagem 2 – Pesquisas feitas com os pais.



Imagem 3 – Exploração de elementos da praia.



Imagem 4 – Exploração de conchas.



Imagem 5 – Mural “Stella – A Estrela-do-Mar”.

Apêndice 12 – Planificação e Documentação (27/03/2014)

PLANIFICAÇÃO

TEMA: UMA GOTINHA DE ÁGUA (A VIDA E A ÁGUA)

RECURSOS MATERIAIS

- Folhas de papel A3;
- Fantoques (utilizados no teatro de fantoches “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

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 Fantoques foram feitos da parte da tarde (Imagem 1 e 2). 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

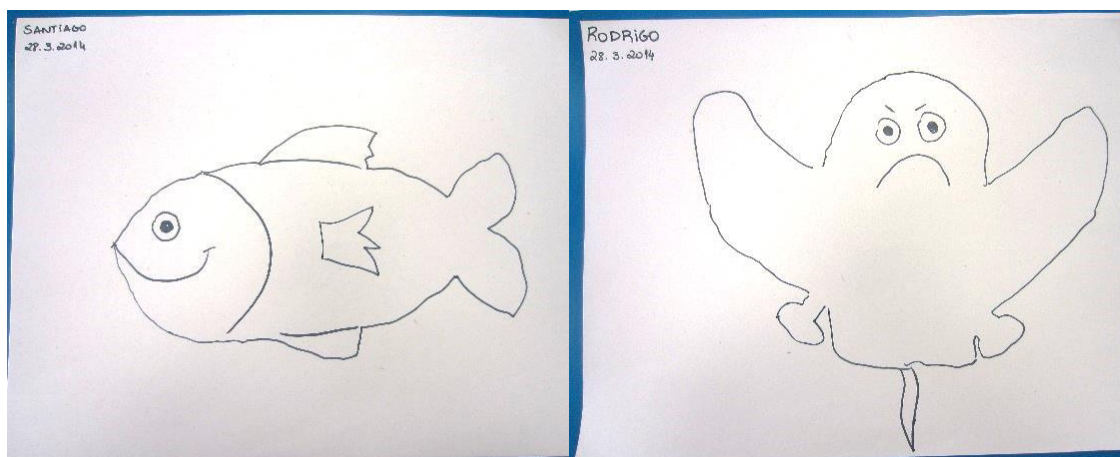


Imagem 1 – Atividade “Contorno dos Fantoques”. **Imagem 2** – Atividade “Contorno dos Fantoques”.

Apêndice 13 – Planificação e Documentação (28/03/2014)

PLANIFICAÇÃO

TEMA: UMA GOTINHA DE ÁGUA (A VIDA E A ÁGUA)

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

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 (Imagem 1 e 2). 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



Imagem 1 – Pintura livre da folha relativa ao “Contorno dos Fantoches”.

Apêndice 14 – Planificação e Documentação (02/04/2014)

PLANIFICAÇÃO

TEMA: UMA GOTINHA DE ÁGUA (A VIDA E A ÁGUA)

RECURSOS 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

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 (Imagem 1). 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



Imagem 1 – Exploração de um dicionário.

Apêndice 15 – Planificação e Documentação (03/04/2014)

PLANIFICAÇÃO

TEMA: UMA GOTINHA DE ÁGUA (A VIDA E A ÁGUA)

RECURSOS MATERIAIS

- Músicas:
 - “Como Pode Um Peixe Vivo” (*Youtube*);
- Material diverso (cf. Apêndice 30).

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

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 (Imagem 1), tendo sido ainda acrescentadas algumas conchas (Imagem 2), 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 peixinhos) 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



Imagem 1 – Colocação livre dos peixes realizados. **Imagem 2** – Colocação livre de conchas no mural.

Apêndice 16 – Planificação e Documentação (04/04/2014)

PLANIFICAÇÃO

TEMA: UMA GOTINHA DE ÁGUA (A VIDA E A ÁGUA)

RECURSOS MATERIAIS

- Material diverso (cf. Apêndice 30).

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

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 (Imagem 1, 2 e 3). 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 (Imagem 4). 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 patas 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



Imagem 1 – Construção do polvo.



Imagem 2 – Construção do polvo.



Imagem 3 – Polvos feitos com luvas e algodão.



Imagem 4 – Apresentação dos polvos a outra sala..

Apêndice 17 – Planificação e Documentação (09/04/2014)

PLANIFICAÇÃO

TEMA: UMA GOTINHA DE ÁGUA (A VIDA E A ÁGUA)

RECURSOS MATERIAIS

- Material diverso (cf. Apêndice 30).

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

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 (Imagem 1, 2, 3, 4, 5 e 6).

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



Imagem 1 – Conversa sobre os polvos.

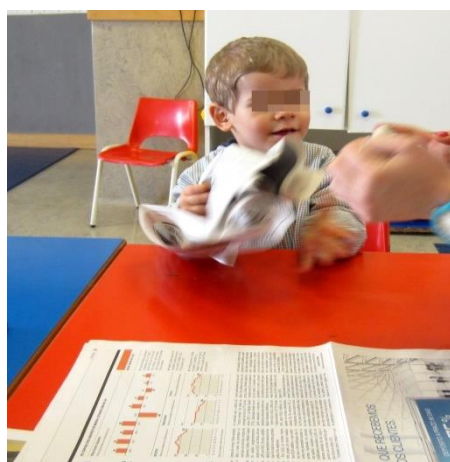


Imagem 2 – Papel de jornal amachucado.



Imagem 3 – Construção do polvo.

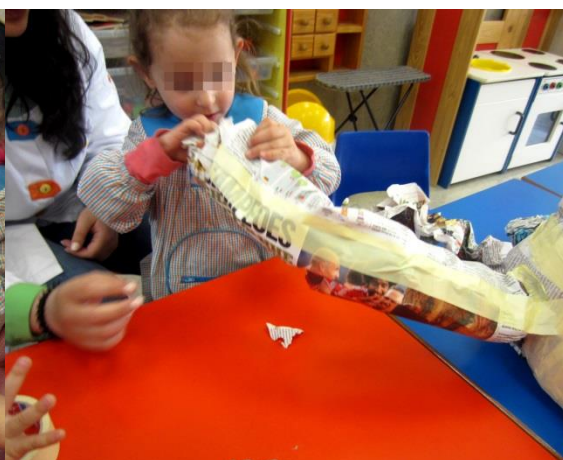


Imagem 4 – Construção do polvo..



Imagem 5 – Polvo em três dimensões.



Imagem 6 – Polvo em três dimensões..

Apêndice 18 – Planificação e Documentação (10/04/2014)

PLANIFICAÇÃO

TEMA: UMA GOTINHA DE ÁGUA (A VIDA E A ÁGUA)

RECURSOS MATERIAIS

- Livro “De que cor é o mar” de Silvia Dubovoy;
- Material diverso (cf. Apêndice 30).

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

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 (Imagem 1). 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 (Imagem 2).

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



Imagem 1 – Pintura com a cor do mar escolhida.



Imagem 2 – Pintura “De que cor é o mar?”.

Apêndice 19 – Planificação e Documentação (11/04/2014)

PLANIFICAÇÃO

TEMA: UMA GOTINHA DE ÁGUA (A VIDA E A ÁGUA)

RECURSOS MATERIAIS

- Material diverso (cf. Apêndice 30).

COMPETÊNCIAS

- (Re)conhecer seres vivos que habitam no mar;
- Dialogar e negociar, respeitando a opinião do outro;
- Trabalhar autonomamente;
- Manipular corretamente os materiais de desenho.

ESTRATÉGIAS

Continuando o plano elaborado para as duas sessões anteriores, a última desta semana servirá para (tentar) terminar tudo o que foi iniciado no decorrer da mesma – terminar as páginas do livro de seres vivos aquáticos e as criações associadas ao polvo e ao(s) outro(s) ser(es) escolhido(s) pelas crianças deste grupo.

AVALIAÇÃO

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

DOCUMENTAÇÃO

1. DESCRIÇÃO

No seguimento da sessão anterior, foi feita uma breve revisão sobre as questões abordadas sobre o peixe voador (este peixe voa por ter umas barbatanas muito grandes e fá-lo para fugir dos seus predadores; é um peixe azul acinzentado com asas prateadas relativamente pequeno). Apesar de algumas crianças terem mostrado interesse em fazer um peixe voador, outras crianças mostraram-se particularmente interessadas em saber sobre outros seres vivos aquáticos. Fazendo uso do “Dicionário por Imagens”, mostrámos a sua capa na tentativa que alguma das imagens captasse a atenção das crianças. Surgiu assim a curiosidade de se saber mais sobre a estrela-do-mar. Fazendo uso deste Dicionário, ficámos assim a saber que a estrela-do-mar é alaranjada, tem aproximadamente 5 patas (dependendo das espécies), come bivalves (o bichinho que vive dentro das conchas) e, sempre que esta “perde” uma pata, ela cresce involuntariamente. Neste intante, a educadora entrou na sala com o “saquinho das surpresas”. Tinha lá dentro caixas e peças para montar coelhinhos da Páscoa para cada uma das crianças. Explicou o que era, perguntou se gostariam de os montar e o que é que gostariam de colocar lá dentro (sugerindo as moedas de chocolate, uma vez que as crianças andam particularmente interessadas no tema dos piratas). Uma vez que a educadora anda a realizar fichas individuais com as crianças, pediu-nos que auxiliássemos as restantes a montar este coelhinho (Imagem 1 e 2).

Da parte da tarde, a estagiária da escola secundária de Coimbra ensinou as crianças a realizar uma flor com papel colorido. A educadora aproveitou ainda para introduzir o conceito de flanelógrafo e para explicar às crianças que, no futuro, teriam acesso a mais personagens de que poderiam fazer uso neste material.

2. REGISTO FOTOGRÁFICO



Imagem 1 – Feitura dos coelhos da Páscoa.



Imagem 2 – Feitura dos coelhos da Páscoa.

Apêndice 20 – Planificação e Documentação (23/04/2014)

PLANIFICAÇÃO

TEMA: UMA GOTINHA DE ÁGUA (A VIDA E A ÁGUA)

RECURSOS MATERIAIS

- Material diverso (cf. Apêndice 30).

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 mini projeto do polvo em ponto grande, pintando-o.

AVALIAÇÃO

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

DOCUMENTAÇÃO

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 (Imagem 1 e 2). No decorrer desta atividade, foi notório um grande envolvimento por parte das crianças.

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

2. REGISTO FOTOGRÁFICO



Imagem 1 – Pintura do polvo.



Imagem 2 – Pintura do polvo.

Apêndice 21 – Planificação e Documentação (24/04/2014)

PLANIFICAÇÃO

TEMA: UMA GOTINHA DE ÁGUA (A VIDA E A ÁGUA)

RECURSOS MATERIAIS

- Material diverso (cf. Apêndice 30).

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 mini projeto 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

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” (Imagem 1). 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 as crianças. De seguida, propusemos que o grupo fosse dividido em três pequenos grupos (rotativos): o primeiro iria terminar a pintura do polvo (Imagens 5 e 6); o segundo iria pintar um cavalo-marinho e acrescentar uma outra espécie marinha de que tivesse gostado mais (Imagem 4); 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 (Imagem 3). 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 (Imagem 2).

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



Imagem 1 – Flanelógrafo.

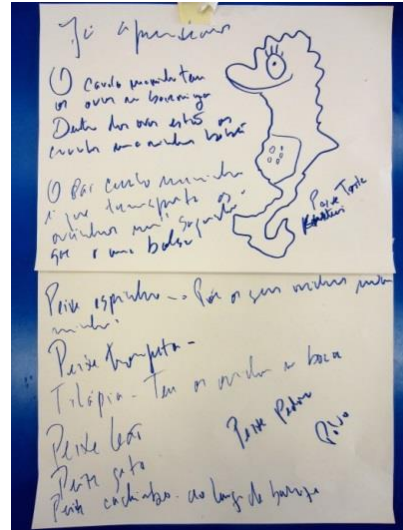


Imagem 2 – Painei “O Senhor Cavalo-Marinho”.

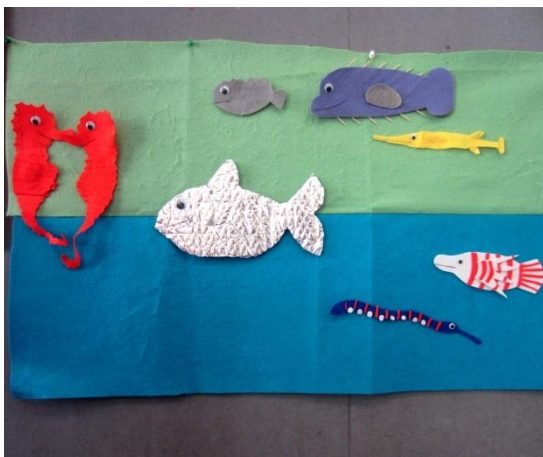


Imagem 3 – Flanelógrafo da sala com as figuras da história contada.



Imagem 4 – Pintura de um cavalo-marinho e de uma espécie à escolha.



Imagem 5 – Pintura do polvo.



Imagem 6 – Mini projeto do polvo terminado.

Apêndice 22 – Planificação e Documentação (30/04/2014)

PLANIFICAÇÃO

TEMA: UMA GOTINHA DE ÁGUA (A VIDA E A ÁGUA)

RECURSOS MATERIAIS

- Material diverso (cf. Apêndice 30).

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

1. DESCRIÇÃO

Iniciámos a sessão com recurso às nossas próprias pesquisas. De seguida, propusemos às crianças fazer o seu próprio dicionário. 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 (Imagem 1 e 2). 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 (Imagem 3 e 4).

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

2. REGISTO FOTOGRÁFICO



Imagem 1 – Elaboração do dicionário.



Imagem 2 – Elaboração do dicionário.



Imagem 3 – Elaboração da estrela-do-mar.



Imagem 4 – Elaboração da estrela-do-mar.

Apêndice 23 – Planificação e Documentação (02/05/2014)

PLANIFICAÇÃO

TEMA: UMA GOTINHA DE ÁGUA (A VIDA E A ÁGUA)

RECURSOS MATERIAIS

- Material diverso (cf. Apêndice 30).

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

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 (Imagem 1 e 2) 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



Imagem 1 – Pintura da Estrela-do-Mar.



Imagem 2 – Pintura da Estrela-do-Mar.

Apêndice 24 – Planificação e Documentação (07/05/2014)

PLANIFICAÇÃO

TEMA: UMA GOTINHA DE ÁGUA (A VIDA E A ÁGUA)

RECURSOS MATERIAIS

- Material diverso (cf. Apêndice 30).

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

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 (Imagem 1 e 2).

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



Imagem 1 – Pintura do peixe-palhaço.



Imagem 2 – Pintura do peixe-palhaço.

Apêndice 25 – Planificação e Documentação (08/05/2014)

PLANIFICAÇÃO

TEMA: UMA GOTINHA DE ÁGUA (A VIDA E A ÁGUA)

RECURSOS MATERIAIS

- Material diverso (cf. Apêndice 30).

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

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 (Imagem 1 e 2).

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

2. REGISTO FOTOGRÁFICO



Imagem 1 – Construção do tubarão em 3D.

Imagem 2 – Construção do tubarão em 3D.

Apêndice 26 – Planificação e Documentação (09/05/2014)

PLANIFICAÇÃO

TEMA: UMA GOTINHA DE ÁGUA (A VIDA E A ÁGUA)

RECURSOS MATERIAIS

- Material diverso (cf. Apêndice 30).

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

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 (Imagens 1 e 2). 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



Imagem 1 – Pintura do tubarão.



Imagem 2 – Pintura do tubarão

Apêndice 27 – Planificação e Documentação (14/05/2014)

PLANIFICAÇÃO

TEMA: UMA GOTINHA DE ÁGUA (A VIDA E A ÁGUA)

RECURSOS MATERIAIS

- Cartolina azul;
- Água, giz e açúcar;
- Canetas de feltro;
- Produto dos trabalhos realizados no decorrer do Projeto “O Fundo do Mar”;
- Sacos de plástico transparentes, azuis e verdes;
- Fita-cola;
- Retalhos de tecidos azuis e branco;
- Fio e rede de pesca;
- Areia, conchas e búzios;
- Garrações.

COMPETÊNCIAS

- Ser capaz de manipular corretamente os materiais de desenho;
- Ser capaz de manipular materiais diversos;
- Ser capaz de dialogar e negociar, respeitando a opinião do outro;
- Ser capaz de trabalhar autonomamente.

ESTRATÉGIAS

Feitura das capas d’”O Livro do Fundo do Mar”. Início da montagem do espaço onde, na semana seguinte, irá decorrer a divulgação do projeto à instituição e às famílias das crianças.

AValiação

- Observação da participação direta e espontânea;
- Registo fotográfico.

DOCUMENTAÇÃO

1. DESCRIÇÃO

De forma a terminar a feitura do livro, questionámos as crianças sobre o que é que lhe faltava acrescentar. Para o efeito, mostrámos o “Dicionário por Imagens do Mar”. Depois de percebido que era a capa, ficou acordado fazê-la com recurso a uma técnica nunca utilizada por este grupo: pasta de giz e açúcar. As crianças interessadas, com a ajuda da minha colega de estágio e de uma das assistentes operacionais, ilustraram a capa e a contracapa ao seu gosto. Enquanto esta atividade decorria, as crianças que tinham trazido pesquisas de casa, com a minha ajuda, foram-nas colocando no espaço destinado à divulgação do projeto. O espaço foi assim sendo construído com a cooperação da sala dos 3 e dos 4 anos (Imagens 1 e 2).

2. REGISTO FOTOGRÁFICO



Imagem 1 – Construção do espaço de divulgação. **Imagem 2** – Construção do espaço de divulgação

Apêndice 28 – Planificação e Documentação (15/05/2014)

PLANIFICAÇÃO

TEMA: UMA GOTINHA DE ÁGUA (A VIDA E A ÁGUA)

RECURSOS MATERIAIS

- Chapéus;
- Protetor solar;
- Autocarro.

COMPETÊNCIAS

- Ser capaz de dialogar e negociar, respeitando a opinião do outro;
- Ser capaz de explorar autonomamente.

ESTRATÉGIAS

Visita ao Museu da Água. Exploração livre do Parque da Cidade.

AVALIAÇÃO

- Observação da participação direta e espontânea;
- Registo fotográfico.

DOCUMENTAÇÃO

1. DESCRIÇÃO

Com os chapéus já postos nas cabeças das crianças, por volta das 09h45 saímos da instituição. Dirigimo-nos ao Parque da Cidade de autocarro. Depois de

chegarmos, sentámo-nos na esplanada do Museu da Água à espera que o mesmo nos recebesse. Já lá dentro, a guia mostrou alguns contadores de água antigos, deu a conhecer às crianças a Plim (a gotinha de água mascote deste museu) e contou uma história sobre o tema do museu (Imagens 1, 2 e 3). Acabada a visita, a educadora achou que seria melhor levar as crianças até ao parque infantil do Parque Verde (Imagem 4). Por volta das 13h00, dirigimo-nos ao local combinado para entrarmos no autocarro e voltarmos à instituição. Uma vez que as crianças almoçaram mais tarde que o habitual, ficaram a dormir até à hora da nossa saída.

2. REGISTO FOTOGRÁFICO



Imagem 1 – Interior do Museu da Água.



Imagem 2 – Interior do Museu da Água.

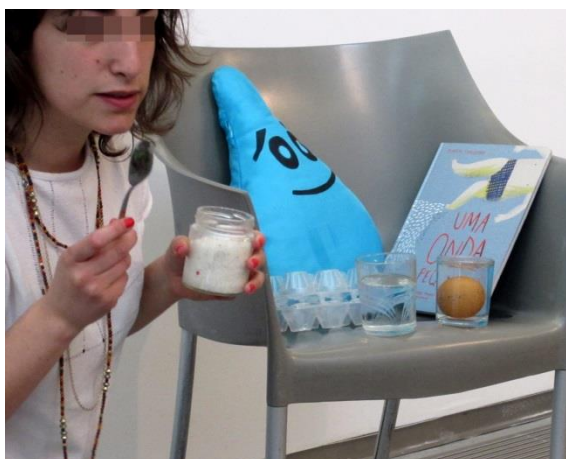


Imagem 3 – Experiência (Museu da Água).



Imagem 4 – Crianças do JI no Parque Verde.

Apêndice 29 – Planificação e Documentação (16/05/2014)

PLANIFICAÇÃO

TEMA: UMA GOTINHA DE ÁGUA (A VIDA E A ÁGUA)

RECURSOS MATERIAIS

- Produto dos trabalhos realizados no decorrer do Projeto “O Fundo do Mar”;
- Sacos de plástico transparentes, azuis e verdes;
- Fita-cola;
- Retalhos de tecidos azuis e branco;
- Fio de pesca;
- Rede de pesca;
- Areia, conchas e búzios;
- Garrações.

COMPETÊNCIAS

- Ser capaz de dialogar e negociar, respeitando a opinião do outro;
- Ser capaz de trabalhar autonomamente.

ESTRATÉGIAS

Conclusão da montagem do espaço onde, na semana seguinte, irá decorrer a divulgação do projeto à instituição e às famílias das crianças.

AVALIAÇÃO

- Observação da participação direta e espontânea;
- Registo fotográfico.

DOCUMENTAÇÃO

1. DESCRIÇÃO

Conclusão da construção do espaço com a cooperação da sala dos 3 e dos 4 anos: colocação dos materiais diversos nos espaços escolhidos para o efeito; corte de tecidos para decoração das paredes; corte de sacos de plástico para decoração das entradas e para separação do espaço (Imagens 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8).

2. REGISTO FOTOGRÁFICO



Imagem 1 – Parede destinada à sala dos 3 anos.



Imagem 2 – Divulgação “O Fundo do Mar”



Imagem 3 – Gruta do polvo.



Imagem 4 – Elementos decorativos.



Imagem 5 – Tubarão.



Imagem 6 – Divulgação “O Fundo do Mar”.



Imagem 7 – Pesquisas e livros de cada sala.



Imagem 8 – Divulgação “O Fundo do Mar”.

Apêndice 30 – Lista do material diverso utilizado no decorrer do Projeto

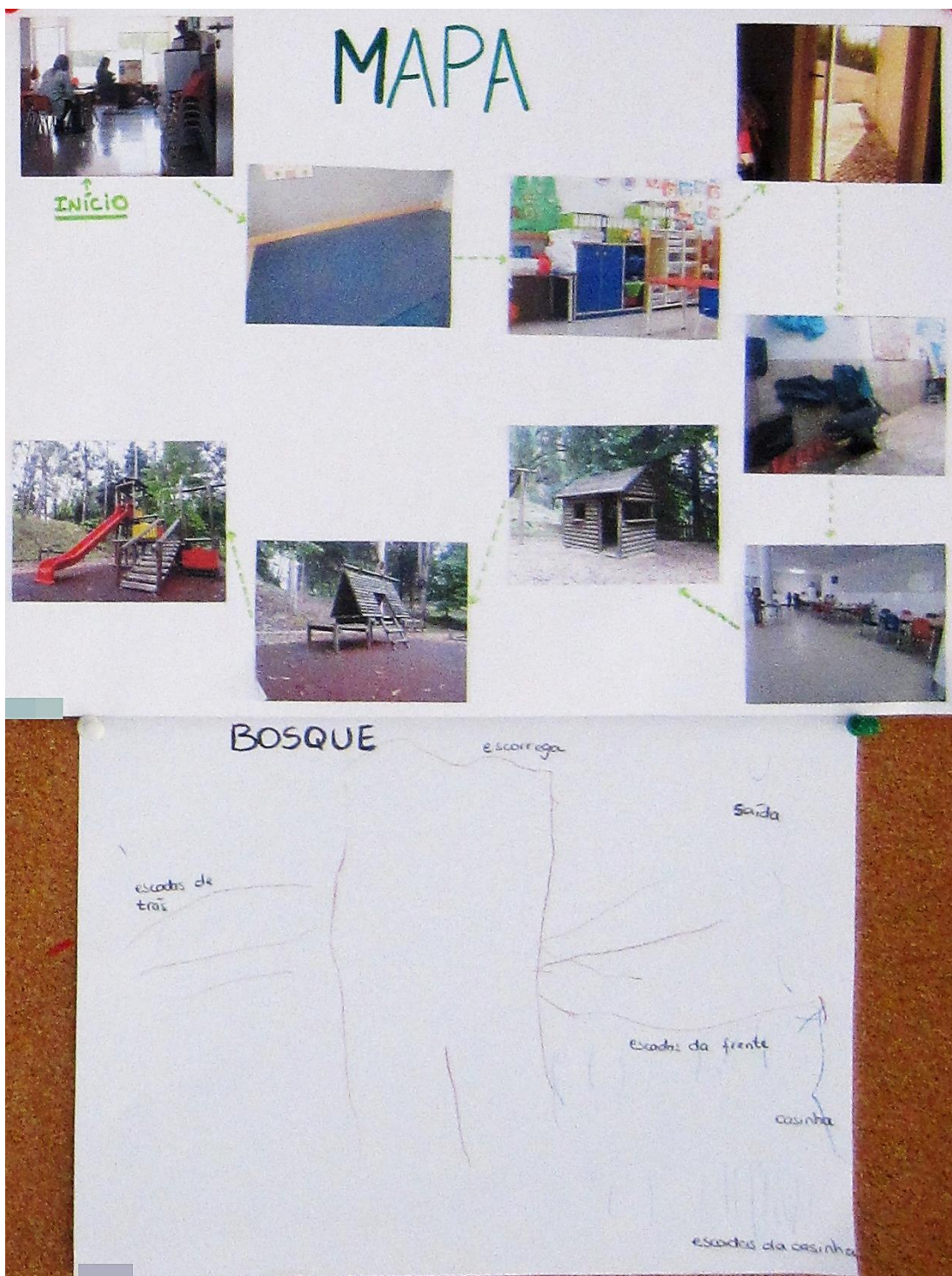
Material Diverso:

- Jornal;
- Balões;
- Fita-cola;
- Cola branca;
- Papel absorvente;
- Água;
- Recipientes diversos;
- Cartão diverso;
- Cartolinas coloridas;
- Folhas coloridas;
- Folhas brancas de papel A3 e A4;
- Tintas;
- Pincéis;
- Canetas de feltro;
- Lápis de cor;
- Lápis de cera;
- Carimbos;
- Trapilho;
- Olhos decorativos.

Apêndice 31 – Mapa e desenho feitos pela Joana (Abordagem de Mosaico)



Apêndice 32 – Mapa e desenho feitos pelo João (Abordagem de Mosaico)



Apêndice 33 – Tabela final de categorização dos dados (Abordagem de Mosaico)

CATEGORIAS	PARTICIPANTES									
	Joana (nome fictício)	Tia Joana	Mãe Joana	João (nome fictício)	Mãe João	Grupo	Educadora	Assistentes operacionais		
Gosta de andar no JI	X	X	X	X	X	X	X			
Gosta de atividades orientadas	X	X	X	X	X	X	X			
Gosta de frequentar as aulas de música	X		X	X	X	X	X			
Gosta da equipa educativa	X	X		X	X	X				
Gosta de brincar na sala de atividades	X			X		X				
Gosta da área da casinha	X			X		X				
Gosta da área da manta	X			X		X				
Gosta de ouvir histórias	X			X		X	X			
Gosta de jogar jogos de construção				X			X			
Gosta de dormir no JI	X			X						
Não gosta de dormir no JI	X									
Gosta de ser o “chefe” (rotina)	X			X		X				
Gosta de preencher a tabela de presenças (rotina)	X									
Gosta de brincar no exterior	X									
Gosta de brincar na varanda				X				X		
Gosta de brincar no bosque	X	X	X	X	X	X	X	X		