

**esec**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**

---



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra

Mestrado em Educação Pré-Escolar

## **Relatório Final**

**Participação e Reflexão – Uma aliança de Aprendizagem**

Patrícia Alexandra Madeira dos Santos

Coimbra, 2015



Patrícia Alexandra Madeira dos Santos

## **Relatório Final**

### **Participação e Reflexão – Uma aliança de Aprendizagem**

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

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutora Ana Coelho

Arguente: Prof. Doutora Marlene Miguéis

Orientador: Prof. Doutora Vera do Vale

Data da realização da Prova Pública: 3 de dezembro de 2015

Classificação: 18 valores



## **Agradecimentos**

Para a obtenção deste grau académico, ao longo desta etapa houve muitas pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que fosse possível alcançar esta meta. A todas elas devo o meu sincero agradecimento.

Aos meus pais e restante família, por todo o apoio e incentivo constante em todos os momentos desta caminhada, sem vocês esta meta não poderia ser alcançada.

Ao meu namorado, por todo o carinho demonstrado, por nunca me deixar desistir, acreditar nas minhas capacidades e por me incentivar sempre a continuar.

A todos os docentes da Escola Superior de Educação de Coimbra por todas as aprendizagens e ensinamentos que me proporcionaram ao longo de toda a minha formação. Em particular às Professoras Doutoradas Ana Coelho, Vera do Vale e Joana Chélinho pela partilha de saberes e conhecimentos valiosos que detêm na área da educação de infância e que sustentaram a minha prática pedagógica.

Às educadoras cooperantes que me acompanharam ao longo destes estágios e me proporcionaram situações de aprendizagem e ensinamentos da prática educativa que se tornaram fulcrais para a minha evolução profissional. A todas as crianças com quem contactei ao longo de toda a prática pedagógica, pois sem elas, este percurso não faria qualquer sentido.

A todas as minhas colegas e amigas. À Margarida, minha amiga e colega de estágio, por toda a partilha, por todo o apoio e amizade que foi uma constante ao longo de todo o percurso académico e pessoal. À Mónica pela partilha de todos os seus conhecimentos, experiências pessoais e carinho. À Soraia e à Bárbara pela amizade e companheirismo. À Rute por todo o carinho e amizade.

A todos vós, o meu muito obrigada!

## **Participação e Reflexão – Uma aliança de Aprendizagem**

### **Resumo**

Este relatório final foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar, correspondendo a uma análise reflexiva das experiências das práticas de ensino supervisionadas realizadas em contexto de Creche e Jardim de Infância.

Este documento divide-se, essencialmente, em duas partes. Numa primeira parte são apresentadas as contextualizações dos itinerários formativos, começando por caracterizar as instituições, grupos e currículos inerentes bem como, práticas das educadoras cooperantes. Esta primeira parte termina com a descrição e análise reflexiva das experiências de estágio.

Uma segunda fase é referente à descrição e análise crítico-reflexiva de cinco experiências-chave que se revelaram essenciais ao longo das práticas educativas. Sendo que uma delas é referente a um estudo exploratório que pretende compreender as perspetivas das crianças relativamente ao Jardim de Infância.

Ao longo de todo este relatório está aliada uma componente descritiva a uma componente reflexiva com o intuito de analisar as experiências educativas e alcançar mais conhecimento e competências essenciais à minha formação enquanto profissional.

**Palavras-chave:** Participação Ativa, Educador (a) Reflexivo (a), Prática Supervisionada, Creche, Educação Pré-Escolar.

## **Participation and reflection – A Learning Alliance**

### **Abstract**

This final report was carried out within the framework of the course of educational practice to obtain the master's degree in Preschool Education, corresponding to a reflective analysis of the experiences of supervised teaching practice held in context of nursery school and kindergarten.

This document is divided essentially in two parts. In the first part are presented the contextualizations of formative itineraries, starting with characterize institutions, groups and inherent as well as curricula, practices of educators cooperative. This first part ends with a reflective analysis and description of internship experiences.

A second phase is related to the critical-reflexive analysis and description of five key experiences that have proved to be essential to the educational practices. One of them is for an exploratory study that aims to understand the perspectives of children with regard to kindergarten.

Throughout this report are combined with a descriptive component to reflective component in order to analyze the educational experiences and achieve more knowledge and skills essential to my training as a professional.

**Keywords:** Active Participation, Reflective Educator, Supervised Practice, Daycare, Preschool Education.



## Índice Geral

INTRODUÇÃO .....	1
PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO.....	5
CAPÍTULO I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE CRECHE.....	7
1. Enquadramento do Estágio.....	9
2. Caraterização da Instituição .....	10
3. Organização do Ambiente Educativo .....	12
3.1. Caraterização do Grupo.....	12
3.2 Organização do Espaço .....	13
3.3. Organização do Tempo .....	15
3.4. Dinâmicas Relacionais.....	17
3.5. Princípios sustentadores da prática pedagógica da Educadora.....	18
4. Processo de Estágio: Descrição e análise reflexiva.....	23
CAPÍTULO II – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA .....	29
1. Enquadramento do Estágio.....	31
2. Caraterização da Instituição .....	33
3. Organização do Ambiente Educativo .....	34
3.1. Caraterização do Grupo .....	35
3.2. Organização do Espaço.....	36
3.3. Organização do Tempo .....	38
3.4. Dinâmicas Relacionais.....	39
3.5. Princípios sustentadores da prática pedagógica da Educadora.....	41

4. Processo de Estágio: Descrição e análise reflexiva .....	47
PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE .....	57
1. Implementação do Projeto Pedagógico: “Porque é que o balão perde o ar?” .59	
1.1. Reflexão e avaliação do Projeto Pedagógico .....	66
2. O valor das Interações na Creche .....	71
3. Intencionalidade Educativa e Avaliação na Educação Pré-Escolar .....	79
4. Participação Democrática.....	88
5. Experiência de Investigação: Abordagem de Mosaico - Auscultar as perspetivas das crianças.....	94
5.1. Enquadramento Concetual .....	94
5.2 Metodologia .....	95
5.3 Questões Éticas e Participantes.....	99
5.4 Fase de recolha: métodos .....	100
5.5 Triangulação - Tratamento e reflexão dos dados .....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	119
APÊNDICES .....	129

## **Índice de Apêndices**

Apêndice Nº. 1 - Caracterização da Instituição – Creche.....	130
Apêndice Nº. 2 - Atividades realizadas em Creche.....	132
Apêndice Nº. 3 - Sala de Atividades – Jardim de Infância.....	143
Apêndice Nº. 4 - Atividades Pontuais desenvolvidas em Jardim de Infância.....	145
Apêndice Nº. 5 - Atividades desenvolvidas no Projeto “Porque é que o balão perde o ar?” .....	153
Apêndice Nº. 6 - Abordagem de Mosaico.....	177

## **Índice de Figuras**

Figura 1 - Crianças fotografam os espaços .....	101
Figura 2 - Crianças desenham espaços do circuito .....	102
Figura 3 - Mapa realizado por um dos participantes.....	103
Figura 4 - Manta Mágica exposta à comunidade .....	104
Figura 5 - Esquema da Categorização.....	108

## **Abreviaturas e Siglas**

CAF – Componente de Apoio à Família

CE – Componente Educativa

EC – Educadora Cooperante

EE – Encarregado de Educação

EPE – Educação Pré-Escolar

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PE- Projeto Educativo

SAC – Sistema de Acompanhamento das Crianças

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal





## **INTRODUÇÃO**



O presente Relatório Final insere-se 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), conferindo o grau de Mestre. Este documento visa sintetizar o meu percurso nas práticas de ensino supervisionadas em contexto de Creche e Jardim de Infância (JI), contendo, para tal, uma componente descritiva-reflexiva.

Uma fase importante no processo de reflexão é a transição da reflexão sobre a ação e a tomada de consciência de aspetos essenciais, quando os/as educadores/as começam a aperceber-se disso, ao refletirem sobre situações particulares, tornar-se-ão mais facilmente conscientes da influência das fontes emocionais das suas ações (Alarcão, et al., 2008).

O título “Participação e Reflexão – Uma aliança de Aprendizagem” é fruto das aprendizagens que adquiri ao longo do processo formativo uma vez que estas se deveram à participação ao longo do estágio e da reflexão permanente, antes, durante e após as práticas. Assim, posso dizer que estes dois aspetos consideraram-se fulcrais para um processo de aprendizagem.

Este documento é composto por duas partes. A primeira parte evidencia o itinerário formativo das práticas de ensino supervisionadas, expondo as principais características subjacentes às organizações dos ambientes educativos onde se podem encontrar as caracterizações das instituições que integrei, os grupos de crianças, a organização do espaço e do tempo, os intervenientes, dinâmicas relacionais inerentes aos contextos educativos bem como, princípios educativos sustentadores das práticas pedagógicas das educadoras. Esta primeira parte é subdividida em dois capítulos, o capítulo I refere-se à prática em Creche e o capítulo II é relativo ao contexto em Jardim de Infância. Ainda nesta primeira parte descrevo e reflito acerca do percurso formativo realizado nos estágios, encontrando-se cada uma delas no capítulo a que diz respeito.

Na segunda parte pretendo dar a conhecer cinco experiências-chave de diversas dimensões que considereei fulcrais durante os estágios e ao longo de todo o percurso formativo. A primeira experiência-chave remete para o projeto pedagógico “Porque é

que o balão perde o ar?” realizado no estágio em JI apresentado as fases adjacentes ao mesmo, as suas finalidades e reflexões. A segunda refere-se à importância das interações, neste aspeto, considero como base para a minha reflexão a prática de estágio em contexto de Creche. A terceira experiência-chave interliga a essência da intencionalidade educativa do/a educador/a e da sua atitude perante a avaliação. A quarta intitulada “Participação Democrática” reflete acerca da importância da utilização de práticas que propiciem experiências democráticas na educação de infância.

A última experiência chave faz referência a um estudo exploratório realizado no estágio em JI utilizando a metodologia de Abordagem de Mosaico, onde se pretende indagar as perspetivas das crianças acerca do JI, enquanto intervenientes da ação educativa. Relativamente a este estudo serão abordados vários aspetos, começando por um breve enquadramento concetual desta metodologia para compreender a sua intencionalidade educativa e características. De seguida serão apresentados os métodos subjacentes ao estudo de forma a perceber as particularidades de cada um. Posteriormente, abordarei a importância das questões éticas e caracterizarei os participantes do estudo. Por fim, serão apresentados e refletidos os métodos utilizados bem como os dados obtidos após a sua triangulação.

Em jeito de conclusão apresento uma síntese reflexiva acerca das aprendizagens realizadas durante o percurso formativo e as referências bibliográficas referentes às obras consultadas para aprofundar conhecimentos e confrontar diferentes perspetivas. Por fim, os apêndices permitem complementar as descrições e reflexões ao longo deste documento.

**PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO**



**CAPÍTULO I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM  
CONTEXTO DE CRECHE**



## 1. Enquadramento do Estágio

Para efeitos legais (I.P., 2015), a creche é uma resposta social, desenvolvida em equipamento, que se destina a acolher crianças de idades compreendidas entre os 3 meses e os 3 anos, durante o período diário correspondente ao trabalho dos pais. No contexto português, a tutela dos cuidados e educação das crianças dos 0 aos 3 anos pertence ao Ministério do Trabalho e da Solidariedade (Vasconcelos, 2011).

A creche pretende alcançar alguns objetivos, nomeadamente: proporcionar às crianças um clima de segurança física e emocional que contribua para o seu bem-estar e desenvolvimento; partilhar com a família os cuidados e a responsabilidade do desenvolvimento das crianças; fazer o despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência, garantindo um encaminhamento adequado para cada caso e prevenir e compensar falhas sociais e culturais do meio familiar (I.P., 2015).

Na creche importa garantir que as experiências e rotinas diárias da criança assegurem a satisfação das suas necessidades, nomeadamente, necessidades físicas, de afeto, de segurança, de reconhecimento e afirmação, sentimento de competência e de significado e valores (Portugal, s.d. - b). As crianças produzem os seus conhecimentos estabelecendo significados e constituindo narrativas sobre si mesmas e o mundo. Elas aprendem não a partir de informações científicas parciais ou conhecimentos fragmentados mas através de processos dinâmicos de interações com o mundo (Mendonça, et al., 2009).

Deste modo, é imprescindível garantir a satisfação das necessidades das crianças, pois só assim estão reunidas as condições para que sintam bem a nível emocional e se sintam implicadas e envolvidas em distintas atividades e situações que vão surgindo, propiciando, assim, desenvolvimento e aprendizagens que originarão as finalidades educativas necessárias a um desenvolvimento harmonioso (Portugal, s.d. - b).

Neste sentido, esta oportunidade da prática de ensino supervisionada em creche associado à unidade curricular de Prática Educativa, torna-se claramente, numa excelente oportunidade de contacto com a realidade da Creche. Este estágio teve a

duração de 7 semanas distribuídas por três dias da semana (quarta a sexta) não consecutivas e repartidas por três fases. A primeira fase (2 semanas) refere-se à observação do contexto educativo, uma segunda fase (6 semanas) diz respeito à entrada progressiva na atuação prática. Por último, a terceira fase (1 semana) refere-se a uma avaliação reflexiva do processo educativo.

## **2. Caraterização da Instituição<sup>1</sup>**

O estágio em contexto de Creche foi realizado numa instituição situada numa zona urbana de Coimbra. Trata-se de um estabelecimento de cariz privado e inserido na tipologia de IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social) que dá prioridade aos filhos dos funcionários da organização a que pertence. Este estabelecimento proporciona duas vertentes, Creche e JI, acolhendo bebés a partir dos 4 meses até à idade de ingresso no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A instituição divide-se em três pisos: a cave, o piso 1 e o piso 2. O espaço da cave destina-se 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 às festas desta Instituição. No piso 2 ficam as salas da creche (ala esquerda) e do jardim de Infância (ala direita) e alguns gabinetes (educadoras e sala de isolamento). A instituição alberga um total de sete salas. O seu período de funcionamento é das 7h30 às 18h30.

Esta instituição dispõe de um espaço interior bastante amplo, o que possibilita uma enorme facilidade para as crianças se movimentarem, além disso, apresenta alguns obstáculos/riscos como as escadas. Este aspeto torna-se importante uma vez que o contacto com certo tipo de riscos ajuda as crianças a aprender a geri-los, além disso, sabe-se que muitas crianças possuem um enorme desejo de experienciar o risco e se, de certa forma não for satisfeito, levará as crianças a procurarem situações em que podem ficar expostas a riscos ainda maiores (Gill, 2010).

---

<sup>1</sup> Informação obtida através do Projeto Educativo da Instituição

Importa salientar que o ambiente físico deve ser um ambiente de aprendizagem ativa que encoraje os bebés e crianças a olhar, ouvir, rebolar, gatinhar, etc... assim, este deve ser um espaço flexível e pensado na criança, de forma a propiciar-lhes conforto e variedade para satisfazer as suas necessidades e interesses. As crianças devem ser livres de se movimentar, explorar materiais, desenvolver a criatividade e resolver problemas dentro dos seus limites (Post & Hohmann, 2003).

O espaço é um concentrado de recursos de aprendizagem e desenvolvimento pessoal, é essencial a sua organização tornando-se um ambiente rico e estimulante de aprendizagem. “O ambiente é um educador à disposição tanto da criança como do adulto. Mas só será isso se estiver organizado de um certo modo. Só será isso se estiver equipado de uma determinada maneira” (Zabalza, 1998, p.241).

O espaço considerado exterior, ainda dentro da instituição, apresenta diversas varandas algumas delas comuns a várias salas, o que permite uma interação entre as crianças de distintas faixas etárias. Fora da instituição encontra-se um espaço dedicado à horta e um parque infantil (bosque), pertencente à organização, que está envolto pela natureza (árvores, plantas, lago, insetos...). Sendo assim, é proporcionada a possibilidade de usufruir do parque, aberto a todo o público. Este parque compreende escorregas, baloiços, bancos, mesas e casinhas de madeira. Tal como referem Brickman e Taylor (1996), quando as crianças se encontram no exterior observam, interagem, exploram, experimentam e apreciam uma variedade de elementos naturais que permitem ter um conhecimento mais claro do mundo que as rodeia.

Quanto aos recursos humanos esta instituição emprega pessoas que se distribuem pela direção, pessoal docente, pessoal não docente, técnicos de apoio às atividades extracurriculares e pessoal administrativo, dispondo, assim, de recursos humanos necessários para o seu bom funcionamento. O horário da instituição é flexível contribuindo para o bom ambiente educativo que prevalece.

Além disso, apresenta uma diversidade de atividades extracurriculares, sendo elas natação, judo, ballet e inglês, a expressão motora e musical surgem como atividades curriculares de frequência semanal. Importa salientar que a equipa

educativa assume um papel crucial no currículo, pois requer um conhecimento informado acerca do desenvolvimento nos primeiros anos assim como, uma flexibilidade para responder às necessidades individuais de cada criança e de cada família (Portugal, s.d-a).

### **3. Organização do Ambiente Educativo**

#### **3.1. Caracterização do Grupo**

O grupo da sala de 1 ano é constituído por 21 crianças – 14 rapazes e 7 raparigas. Este grupo caracteriza-se por ser heterogéneo em idade – apresenta uma faixa etária compreendida entre os 10 e os 21 meses, além disso, caracteriza-se heterogéneo na diversidade de experiências e claramente a um nível diferenciado das capacidades adquiridas. É importante que esteja presente uma prática que envolva um desenvolvimento integral do grupo nas distintas áreas de desenvolvimento. Cabe ao cuidador o papel de observar, encorajar e encaminhar as crianças neste sentido.

É necessário ter em atenção o ratio adulto-criança pois grupos mais pequenos possibilitam mais intimidade e segurança, permitindo oferecer cuidados mais individualizados, responsivos e respeitadores. Além disso, torna-se possível construir relações interpessoais mais positivas com as diferentes crianças, sendo mais fácil ir ao encontro das necessidades e capacidades do grupo e de cada criança, assim como, conhecer as suas famílias e estabelecer relações de confiança (Pinto, s.d).

Relativamente às características emocionais e comportamentais as crianças são alegres e bem-dispostas, participativas, colaboradoras, aderindo facilmente às atividades que vão surgindo. As crianças deste grupo interessam-se por canções mimadas, fantoches, livros e imagens. Ao nível motor, a maioria das crianças já detêm alguma autonomia – comem sozinhas, andam, correm, saltam, pontapeiam bolas e brincam bastante ao jogo simbólico. Desta forma, é possível entender que à medida que a criança se torna mais ativa na sua mobilidade, a necessidade de exploração cresce, alargando a sua curiosidade e atividade (Portugal, s.d).

No aspeto da autonomia também se nota que as crianças mais velhas auxiliam as mais novas, por exemplo, quando dão a mão às mais novas numa saída da sala. Um sentido de autoestima é fulcral para que a criança desenvolva autonomia, desenvolvem este aspeto sendo amadas, necessitando de amor permanente para se sentirem valorizadas (Collins, 2004).

A educadora apoia tentativas de resolução de conflitos, permitindo à criança confrontar-se com opiniões diferentes da sua. Nesta fase as crianças começam a compreender questões e “ordens” simples, assim como se mostram zangadas quando são contrariadas. Segundo Portugal (1998), o “não” desencadeia na criança uma carga agressiva perante a frustração, a criança começa a tomar consciência de que é um ser distinto e com uma vontade diferente dos outros.

### **3.2 Organização do Espaço**

A organização do espaço da sala respeita alguns princípios da abordagem High-Scope, tendo como alicerces três grandes objetivos – criar ordem e flexibilidade no ambiente físico; proporcionar conforto e segurança às crianças e aos adultos; apoiar a abordagem sensório motor das crianças à aprendizagem (Post & Hohmann, 2003).

Neste sentido a sala integra áreas à volta de um espaço amplo e livre destinado ao jogo e movimento. As áreas dispõem de uma panóplia de materiais e equipamentos. É de notar que o espaço deve facilitar a comunicação e aprendizagem, a atividade experimental e exploratória, a capacidade imaginativa e artística, as relações sociais e o desenvolvimento de afetividade (Zabalza, 1992). Este espaço interior está dividido na área da “manta” onde é realizado o acolhimento matinal, onde são realizadas leitura de imagens, dramatizações ou outras explorações. Ao redor deste espaço estão disponíveis materiais como jogos sensoriais, peluches, legos, bonecos/as, carros, etc. A sala está dividida em duas divisões sendo que uma delas é destinada às refeições e realização de atividades.

É importante promover a qualidade de desenvolvimento em cada fase etária mas isso não significa apressar a criança para atingir determinados níveis desenvolvimentais, o educador deve encorajar as crianças a fazer as coisas que lhes captem o interesse desafiando e facilitando a sua autonomia promovendo desenvolvimento e bem-estar (Portugal, 2000). Posto isto, a organização do espaço da sala deve assumir-se flexível de acordo com os interesses e necessidades das crianças que compõem o grupo.

Os materiais encontram-se acessíveis às crianças, materiais esses que são atrativos com diversas cores, formas e texturas e que permitem a sua exploração e manipulação. Os ambientes bem estruturados conduzem a comportamentos exploratórios, cooperação e interações sociais, propiciando um desenvolvimento harmonioso (Post & Hohmann, 2003).

O espaço exterior deve ter um acesso fácil para que as crianças se desloquem ao mesmo. Esta sala possui um acesso à varanda que interliga a sala dos 2 anos e que, por isso, permite que as crianças dessas duas salas interajam entre si durante o tempo que a frequentam. O espaço e a disposição dos materiais devem apresentar flexibilidade reorganizando-se e adaptando-se sempre que necessário.

Em suma, o espaço deve manter-se o mais livre possível delineando espaços específicos destinados às refeições, higiene, etc... deixando o centro da sala para gatinhar baloiçar e andar, além disso, devem ser espaços acolhedores que possuam elementos que remetam para coisas agradáveis que façam lembrar a casa. Tal como referem Post e Hohmann (2003), quando as crianças se agarram a estas coisas é como se estivessem a agarrar-se a um parte de si próprios, algo intimamente ligado às suas casas e às suas mães.

### 3.3. Organização do Tempo

Pretende-se que o educador desempenhe um papel ativo e decisivo, pois necessita de conhecer as necessidades desenvolvimentais do grupo em geral e os interesses de cada criança. Segundo Oliveira-Formosinho, Lino, e Niza (2007), criar uma rotina diária é “fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (p.69). Esta gestão do tempo deve ser construída a pensar nas crianças e nas suas famílias, estabelecendo-se um tempo flexível e estável que permite à criança conhecer a sequência dos acontecimentos e organizar-se consoante estes e daí tornar-se cada vez mais autónoma.

As rotinas são um instrumento essencial para interpretar a mensagem da finalidade educativa, a rotina consiste em estabelecer horários flexíveis que permitam à criança mostrar os seus interesses, fazer escolhas, pretende-se que as crianças percebam a previsibilidade, resultando em segurança e sentimento de controlo por parte do grupo. A criança começa a ter noção do que acontece antes e depois.

É através da rotina que as crianças exploram, tomam decisões e daí se tornarem mais autónomas. Através destas experiências é proporcionada uma enorme liberdade à criança e ao educador. A criança consegue empregar as suas energias no que está a realizar sem mostrar receio ou preocupação com o que se vai passar de seguida. Os acontecimentos regulares pelos quais as crianças passam dizem respeito, essencialmente, à chegada, ao tempo de escolha livre, ao tempo de exterior/movimento e atividades de grupo (tempo matinal antes do almoço). Os momentos mais individualizados referem-se às interações entre adulto/criança, as refeições, a higiene corporal e a sesta.

Nesta sala todas as crianças são recebidas por assistentes operacionais a partir das 7h30 até às 9h00 compreendo a Componente de Apoio à Família (CAF). Neste horário as crianças brincam livremente com os materiais que têm à disposição na sala. A Componente Educativa (CE) inicia-se às 9h00 prosseguindo até às 9h30 com o acolhimento/ receção das crianças. Posteriormente, antes de realizados momentos em

grandes grupos as crianças dirigiam-se ao corredor da ala da creche com o intuito de se movimentarem, correrem, manusearem ou pontapearem bolas.

O tempo seguinte caracteriza-se pela realização de atividades mais planeadas como, leitura de imagens ou dinamização de outras atividades. Antes de iniciar as atividades o cuidador, na área da “manta” e em grande grupo, geralmente, conversa com o grupo acerca do que se realizará posteriormente. De seguida surge o tempo destinado à higiene e alimentação.

Nestas tarefas a autonomia apresenta um enorme destaque associando-se à independência e controlo. Os cuidadores necessitam de encorajar as iniciativas das crianças, mostrando-se pacientes com o tempo que as conquistas demoram a ser obtidas. Esta fase é determinada por tempos previsíveis, as rotinas, é importante que estes tempos forneçam às crianças oportunidades para experienciarem e treinarem as suas competências. Exemplos de oportunidades de autonomia são as crianças comerem autonomamente ou fazerem a higiene como lavar as mãos e cara sozinhas.

Importa assegurar que o educador se “liberte” um pouco da atenção a todo o grupo devendo dedicar a sua atenção de forma mais individualizada, por exemplo, quando muda fraldas estabelecendo interações mais significativas (Portugal, 2000).

O período posterior é demarcado pela sesta (12h30 – 14h30) e de seguida o lanche. A partir das 15h30 permanecem os cuidados de higiene e brincadeira livre pela sala ou espaço exterior (varanda).

Para Hohmann e Weikart (2009), esta rotina diária permite à criança uma tomada de consciência daquilo que podia ou não fazer nos vários momentos do dia e prever a sucessão dos acontecimentos, bem como a construção da noção do desenrolar do tempo, o que a torna cada vez mais capaz e independente do adulto. A rotina da sala é, normalmente, a apresentada na tabela n.º 1 (Apêndice n.º 1, Tabela n.º 1).

### **3.4. Dinâmicas Relacionais**

As interações que são estabelecidas são essenciais, na medida que, o adulto deve criar situações que desafiem o pensamento da criança e que provoquem o conflito cognitivo. É o empenhamento ativo e individual da criança que constitui o principal motor de conhecimento. Assim, devem ser estabelecidas orientações que promovam a continuidade dos cuidados, criar um clima de confiança com as crianças, estabelecer uma relação cooperante com as crianças e adultos e apoiar as intenções (Post & Hohmann, 2003). Um clima de apoio positivo entre adulto/criança é essencial para que as crianças se sintam seguras e confiantes sem medos e ansiedades.

Desta forma, importa salientar 4 tipos de interações que influenciam 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 (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2007).

A interação entre as crianças é de grande cumplicidade e amizade, a sua maioria brincava em grupo estabelecendo relações positivas, existindo, porém, algumas que embora se relacionassem com os outros, preferiam brincadeiras mais autónomas. As crianças são encorajadas a estabelecer um clima de cooperação, procurando que as mais velhas apoiassem as mais novas.

A interação do grupo com a equipa educativa mostrou-se significativa, sob um olhar atento e caloroso, as crianças desenvolvem sentimentos de confiança e competência (Portugal, s.d – a). Os adultos respeitam as particularidades e necessidade de cada criança propiciando situações de exploração, além disso, a organização do ambiente educativo é pensada como estimuladora promovendo o interesse pelas rotinas, a imitação do comportamento dos adultos e crianças mais velhas e envolvimento nas atividades.

Outro aspeto muito valorizado pela equipa educativa com o grupo refere-se à utilização do elogio, o encorajamento, os incentivos e as comemorações tentando, sempre que possível, evitar a crítica desencorajadora.

A dinâmica relacional entre a equipa educativa apresenta uma enorme cooperação entre si, a educadora inclui as assistentes operacionais em todas as suas práticas, dando-lhes a conhecer os objetivos que pretende alcançar, os métodos a utilizar valorizando os seus conhecimentos acerca das crianças. No que se refere aos processos de avaliação e segundo o Projeto Curricular de Grupo (PCG) a avaliação a utilizar com a equipa educativa diz respeito à realização de reuniões semanais (uma vez por semana em horário não letivo) com o intuito de partilhar conhecimentos.

Por último a relação entre a equipa educativa e a família baseia-se na troca de informações e conseqüentemente a avaliação das práticas, são, ainda, realizadas reuniões com os pais/familiares onde se preza o conhecimento das crianças. A educadora cooperante mostra-se disponível para aceitar sugestões de atividades bem como críticas e sugestões. Uma relação de confiança entre o educador e os pais traz benefícios a longo prazo para a criança, esta ao sentir um elo de ligação forte entre os cuidadores reflete o seu “à vontade” em relação aos outros (Post & Hohmann, 2003).

### **3.5.Princípios sustentadores da prática pedagógica da Educadora**

As intenções e práticas de trabalho da educadora cooperante pretendem preparar as crianças para aquisições futuras, proporcionando-lhes experiências que promovam o sentido de si próprio, relações sociais, oportunidades de movimento, comunicação e linguagem, contacto com as expressões, exploração de diversos e distintos elementos/ materiais e consciencializar as crianças para a noção de espaço, quantidade e tempo<sup>2</sup>. É importante perceber que o tempo de atividades deve ser bem

---

<sup>2</sup> Aspetos consultados no Projeto Curricular de Grupo

estruturado e organizado de forma a satisfazer as necessidades, favorecer um desenvolvimento sensório motor e promover a aquisição tanto da linguagem como da marcha.

Importa referir que o tema do Projeto Educativo (PE) da instituição é a “*Biodiversidade*” e o subtema do presente ano letivo é “*Um raiozinho de sol...*” onde se apela ao conhecimento da variedade de formas de vida que podemos encontrar na Terra (plantas, aves, mamíferos, insetos, microorganismos...). Este tema surge com o intuito de sensibilizar as crianças, pais e restantes elementos da comunidade educativa para a preservação do ambiente, através de atitudes de corresponsabilização, ética e civismo. Tal como referem Katz, Ruivo, Silva, e Vasconcelos (1998), a finalidade do projeto educativo é favorecer a formação e aprendizagem das crianças respondendo às necessidades de desenvolvimento interno do estabelecimento e, simultaneamente, responder às necessidades da comunidade na qual se insere.

Os modelos curriculares utilizados pela educadora cooperante são a Pedagogia de Situação e o modelo *High-Scope*. O modelo curricular *High-Scope*, segundo a perspetiva da educadora, é o modelo que mais se adequa ao contexto de creche uma vez que se centra na criança. Este modelo estrutura-se segundo quatro conceitos: ambiente físico, rotina diária, interação adulto/criança e interação adulto/adulto (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2007).

Esta metodologia defende que as crianças se desenvolvam e efetuem aprendizagens ativas através do contacto com diferentes pessoas, materiais e ideias, aprendendo a brincar. Para Mendonça, et al., (2009), o brincar é sem dúvida a dimensão do interagir mais frequente porque é uma atividade de alta prioridade para a criança. Para Post e Hohmann (2003), o princípio da aprendizagem ativa, que se torna primordial nesta abordagem, centra-se em quatro pressupostos fundamentais - bebés e crianças até 3 anos aprendem com todo o seu corpo e todos os seus sentidos; aprendem porque querem; comunicam aquilo que sabem, e, aprendem num contexto de relações de confiança.

O método da Pedagogia de Situação inspira-se nas pedagogias não diretivas, no qual o/a educador/a segue práticas indiferenciadas, não identificadas com um método em particular, partindo do que as crianças já sabem e valorizando os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens, bem como estimular a participação de todas as crianças. Posto isto, este método apela a singularidade de cada criança procurando um equilíbrio entre a intervenção do/a educador/a e espontaneidade da criança. Sendo assim, a Educadora Cooperante (EC) organiza as suas planificações segundo a união destes dois modelos curriculares enunciados anteriormente (APEI, 2015).

Relativamente às práticas pedagógicas da educadora, importa salientar que esta privilegia relações harmoniosas com as crianças, criando com elas uma aliança de interesses. Além disso, são privilegiados os comportamentos positivos remetendo para o elogio e encorajamento. A única forma de uma criança aprender um determinado tipo de comportamento é dar o devido relevo a esse comportamento, os elogios planeados com as crianças promovem o seu melhor comportamento. Também as regras são importantes, neste caso, há a preocupação de estabelecer limites sendo o tipo de ordens reduzido às necessárias (Webster-Stratton, 2011). É necessário haver regras na sala, para as crianças saberem que comportamentos são esperados delas (Spodek & Saracho, 1998).

As práticas dirigidas para uma aquisição de autonomia são uma constante no contexto educacional, as crianças são encorajadas a desenvolver atitudes com o intuito de criar alguma autonomia e independência. Essas oportunidades vão desde os momentos das refeições ou da sesta até pequenas interações do dia-a-dia, no sentido de uma conquista progressiva e, sobretudo, apoiadas pelos adultos.

A necessidade de explorar é evidente, os cuidadores devem ajudar as crianças a encontrar formas de afirmação da sua individualidade, permitindo-lhes escolha e introduzindo orientações ou regras sociais quando pertinente (Portugal, s.d – b).

Relativamente ao domínio da linguagem oral a educadora utiliza algumas estratégias para fomentar a expressão verbal - canções, histórias, leitura de imagens,

lengalengas e diálogos permanentes pretendendo perceber a “vontade” e interesse da criança e fornecendo-lhe oportunidade de se exprimir, apresentando-se como um cuidador preocupado e interessado. Neste sentido, é importante que a atitude de comunicação entre adulto e criança se modele de forma a facilitar o processo de desenvolvimento da linguagem. As crianças precisam de oportunidades para conversar, o que requer tempo e espaço por parte do adulto para a ouvir e para falar com elas (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008).

As expressões são domínios bastante apreciados e valorizados pela educadora. A expressão plástica é visível ao longo das atividades realizadas, segundo o PCG uma das necessidades a alcançar diz respeito ao domínio sensório-motor, esta perceção permite ao bebé conhecer o ambiente que o rodeia e orientar-se nele. No estágio sensório-motor (aproximadamente durante o dois primeiros anos de vida), os bebés aprendem acerca de si próprios e do mundo através da sua atividade sensorial e motora em desenvolvimento, respondendo orientados para objetos (Papalia, Olds, & Feldman, 2007). As práticas do contexto real que remetem para esta expressão são diversas - modelagem de massa de farinha, pintura com partes do corpo, exploração de texturas distintas, confeção de bolos, entre outras técnicas.

A expressão dramática é trabalhada através de fantoches, histórias e canções utilizando estratégias como interpretação através de mímica ou “caixa surpresa” com vários materiais e objetos alusivos a um determinado tópico abordado. É possível perceber que esta foi uma das nossas preocupações na realização de tarefas pontuais, enquanto estagiárias (Apêndice n.º2). Tal como refere Vasconcelos (1997), o domínio da expressão dramática facilita a expressão e comunicação através de um “outro” servindo para a criação de pequenos diálogos, histórias ou “enredos”.

A expressão físico-motora é também uma necessidade presente no PCG remetendo para a aquisição de marcha como um dos grandes objetivos a trabalhar com o intuito de se repercutir em autonomia. As estratégias utilizadas são a utilização de jogos de movimento, bolas, triciclos e brincadeiras livres. Para as crianças que começaram a andar há pouco tempo, aprender a movimentar-se, a controlar o corpo e

deslocar-se para um determinado local constituem algumas tarefas desenvolvimentais essenciais que ocupam muito do seu tempo e energia. As crianças necessitam de ter espaço e liberdade para abanar os braços, darem pontapés, virarem-se e rebolaram-se (Post & Hohmann,2003). A oportunidade de movimento surge, de manhã, quando as crianças se dirigem ao corredor e têm a possibilidade de saltar, correr, brincar com bolas, etc.

A expressão musical é também valorizada uma vez que o grupo tem oportunidade de frequentar a expressão musical semanalmente, à quarta-feira. Um professor especializado na área fica responsável por esta. Este momento baseia-se, essencialmente, em canções mimadas alusivas à época em questão e explorar alguns instrumentos musicais (maracas e “ovos sonoros”). A EC planifica as suas intervenções nesta área indo ao encontro das práticas utilizadas pelo docente, explorando canções através das propriedades do som (altura e intensidade). Tal como refere Friedmann et al (2013), escutar e responder à música, experimentar um ritmo regular e explorar sons, tons e começar a cantar, são experiências com as quais a criança desenvolve a sua consciência sensorial do som e do ritmo. Além disso, descobrem fontes sonoras surpreendentes ao bater, sacudir, chocalhar ou empurrar objetos bem como objetos sonoros e instrumentos musicais simples (chocalhos, clavas, guizos, etc.).

A diferenciação pedagógica é também uma constante nas práticas da educadora, fruto não só da diferença de idades mas também devido aos distintos níveis de desenvolvimento das crianças. 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 (Ministério da Educação, 1997).

O procedimento de avaliação diz respeito a um processo sistemático e planificado que deve ser realizado em junção com a recolha de informação. A avaliação é um processo contínuo e sistemático que depende dos objetivos que se pretendem adquirir. Deste modo, a avaliação realizada é formativa e suporta a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, planeando individualmente e em grupo

e estabelecer comunicação com os familiares (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2007).

A avaliação é um sistema que envolve as crianças, os educadores, os familiares e a comunidade em geral (escolar e exterior), uma vez que, as informações fornecidas pelos familiares das crianças se tornam essenciais para perceber os seus interesses e dificuldades. Importa, também, referir, que a avaliação desta sala vai ser realizada consoante a ação e será realizada pela educadora em concordância com outros docentes e todos os intervenientes do processo educativo (auxiliares educativos e pais).

#### **4. Processo de Estágio: Descrição e análise reflexiva**

O estágio teve início a 22 de outubro de 2014, a primeira fase respeitante à observação do contexto educativo finalizou-se a 31 de outubro do mesmo ano, perfazendo um total de 2 semanas. Nesta primeira fase pretendia-se uma observação de toda a organização do ambiente educativo incluindo a criança individualmente, o grupo, o espaço, o tempo, relações entre os intervenientes no processo educativo e práticas da EC. Estas primeiras semanas permitiram observar e perceber os aspetos curriculares relevantes inerentes ao contexto educativo.

Salientado a perspetiva de Zabalza (1998), os professores constroem a sua ação e constroem-na de forma reflexiva. Também Schön (1983, citado por Coelho, 2004) defende que os profissionais adquirem conhecimento através de um processo de reconhecimento de rotinas e de padrões, deparando-se com circunstâncias incertas, singulares e inesperadas o que estimula a sua reflexão acerca do que fazem e como fazem, designando-se de reflexão-na-ação.

A observação do contexto educativo originou uma descrição reflexiva que é possível encontrar nas alíneas anteriores da Parte I do presente Relatório. É de salientar que o PE e o PCG foram-nos facultados desde o início para que pudéssemos confrontar os dados neles contidos com toda a informação captada ao longo do estágio. Nesta fase uma das maiores preocupações foi conhecer as crianças, nomeadamente, os seus

interesses e necessidades. Seguindo a perspectiva de Caldwell (1989 citado por Coelho 2004), as dimensões de relativas à educação e aos cuidados (educar e cuidar) deverão estar presentes e interligados apresentando-se como indissociáveis (*educare*) devendo os programas para a infância oferecer essas componentes sob a forma de serviços integrados.

Após a fase de observação, seguiu-se a segunda fase da prática supervisionada: a fase de integração. Nesta fase propunha-se uma entrada progressiva na atuação prática através de tarefas pontuais com a colaboração da educadora cooperante aliada a uma avaliação reflexiva do desempenho da intervenção. Esta fase teve a duração de 4 semanas integrando-se de 5 a 28 de novembro de 2014. As atividades (Apêndice nº.2) posteriormente referidas foram realizadas em conjunto com o meu par pedagógico.

A primeira atividade surgiu de uma proposta da educadora para a realização de uma tarefa alusiva à estação do ano, Outono. Com esta tarefa pretendia-se a pintura de moldes de folhas, exploração de folhas naturais e da tinta. Esta atividade deu continuidade às práticas da educadora uma vez que, já tinham sido trabalhados alguns elementos alusivos à estação. Aquando da realização desta tarefa, as crianças puderam contactar e explorar as várias texturas, formas e cores das folhas assim como a tinta através de várias técnicas. Importa salientar que a atividade originou uma tarefa espontânea, nomeadamente, uma explosão de cores (exploração da tinta com várias partes do corpo), sendo esta sugerida pelas próprias crianças (Apêndice n.º 2, figura 6).

É importante apoiar e promover o desejo natural que as crianças até aos 3 anos possuem para explorar diversos tipos de materiais e experiências, através de experiências aromáticas e sonoras, materiais para tatear diferentes texturas e observar, na verdade torna-se imprescindível apoiar o método sensório-motor de aprendizagem (Post & Hohmann, 2003). Para Carvalho (2005), as crianças possuem cinco modos de aprender a conhecer o mundo social e físico que o cerca: usando os cinco sentidos, tornando-se crucial explorar alguns materiais que podem ser levados para o interior da creche, por exemplo, flores, folhas, sementes, frutos, entre outros, Post e Hohmann

(2003) salientam também a necessidade de existirem materiais para apoiar o desejo natural de exploração sensorial.

A tarefa seguinte surgiu, também, de conversas informais com a EC. No tempo matinal posterior ao acolhimento a educadora realiza, frequentemente, leitura de imagens, às quais o grupo adere com muito entusiasmo. 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.

Esta tarefa embora planeada com o par pedagógico, na prática foi realizada individualmente. As conversas sobre as imagens e ouvir histórias são experiências muito agradáveis para as crianças (Post & Hohmann, 2003). Esta intervenção envolva de diálogo, dramatização, música e mímica promoveu oportunidade de comunicar com as crianças integrando-as na participação da tarefa.

A tarefa pontual seguinte emergiu de conversas com a EC acerca das dramatizações com fantoches aliadas à leitura de imagens ou exploração de canções. Como, nós estagiárias, possuíamos vários fantoches de dedo (dedoches) de animais, a educadora propôs a nossa intervenção através destes recursos. É nesta fase que as crianças começam a brincar ao “faz de conta”, mostrando um grande interesse pelo jogo simbólico. Esta atividade permitiu contactar com vários animais, os sons que produzem utilizando como recurso a canção da “Carochinha”. As crianças começam a brincar ao faz-de-conta, onde adaptam as situações vividas à sua realidade e necessidades emocionais.

Como estávamos a chegar à época Natalícia a educadora propôs-nos a realização de postais de Natal para oferecer aos familiares das crianças. Para a realização dos mesmos recorremos a cartolinas, esponja EVA, tintas e fita. Cada criança individualmente, através da pintura da mão e dos moldes dos materiais, realizou um Pai Natal e um pinheirinho. Para Portugal (2000), importa não cair na armadilha de pensar que se pode estimular o desenvolvimento cognitivo sem trabalhar simultaneamente o desenvolvimento físico, emocional e social. Esta tarefa acarretou

uma responsabilidade acrescida uma vez que envolveu todos os intervenientes educativos (crianças, equipa educativa e família).

A última semana caracterizou-se por uma avaliação do processo educativo, compreendendo-se de 3 a 5 de dezembro de 2014, fase retrospectiva, e tal como o nome indica, remete para uma avaliação centrada nas condições, nos desempenhos, nas aprendizagens e nas competências e opções. Por opção do par pedagógico em conjunto com a EC delineou-se que havia, ainda, tarefas importantes para realizar. Uma delas foi a confeção de biscoitos, esta tarefa surgiu da curiosidade que tínhamos em relação à realização da mesma com as crianças: como reagiam, se apreciavam, etc. Para a realização da mesma pretendíamos colaborar com a família, para tal, demos-lhe conhecimento da nossa proposta e pedimos a sua colaboração com ingredientes necessários à confeção dos bolos.

Importa salientar que esta tarefa estava planeada para a semana anterior no entanto, por falta de ingredientes atempadamente apenas foi realizada na última semana. A dinâmica da atividade passou por ir mostrando todo o processo de confeção às crianças assim como, proporcionar momentos de exploração dos ingredientes (farinha, açúcar e massa). Posteriormente, após a mistura se encontrar homogénea foi dado um pedaço a cada criança para poder moldar e saborear. Com o recurso de moldes alusivos ao Natal disponibilizados pela EC, cada criança com auxílio de um cuidador realizou um molde.

Decorrente desta exploração e, de modo imprevisto, emergiu a ideia de decalcar a mão das crianças na massa dos biscoitos e assim sucedeu. Esta tarefa acabou por resultar numa lembrança para oferecer aos pais. Através desta tarefa, as crianças puderam utilizar os cinco sentidos - a visão para visualizar a mistura dos ingredientes; o olfato ao cheirarem a massa dos bolos; o paladar ao saborearem a mistura; o sentido do tato ao manusearem e explorarem a massa obtida e o sentido auditivo através do som que a massa emite ao ser manuseada ou da mistura dos ingredientes ou ao partir os ovos.

Os benefícios em desenvolver um envolvimento crescente entre os pais e a instituição são muitos, entre os quais, fortalecer a confiança e o respeito uns pelos outros e progredir na capacidade de proporcionar cuidados e educação às crianças (Post & Hohmann, 2003). Esta intervenção revelou-se bastante produtiva ao nível de empenho e desenvolvimento por parte das crianças, mostrando-se empenhadas e colaborativas, em complemento, a equipa educativa também revelou apoio e interesse na realização da tarefa exploratória.

Por fim, a última tarefa realizada deu continuidade aos postais de Natal realizados anteriormente. Primeiramente foi realizada uma exploração do postal com o grupo. De seguida foi apresentado um teatro de sombras baseado na canção Natalícia o “Pinheirinho”. Esta intervenção surgiu com o intuito de explorar os postais realizados pelas crianças. O envolvimento do grupo nesta experiência permitiu, segundo Post e Hohmann (2003), às crianças experimentarem uma representação de muitas formas, imitando as ações dos outros, interpretando figuras e começando a utilizar materiais para mostrar ou representar algo que sabe sobre o mundo.

Na infância as linguagens são assimiladas nas ações simbólicas significativas, ações essas, corporais, gestuais e verbais, que acontecem no encontro entre as crianças ou entre crianças e adultos, proporcionadas através de experiências do quotidiano. As oportunidades podem surgir da presença de fantoches, do teatro de sombras, de diálogos e outros materiais que favoreçam o encontro entre o movimento do corpo e as linguagens para a produção de significados (Mendonça, et al., 2009).

É de salientar que o decorrer do total das atividades foi desenvolvido através de várias estratégias de organização, nomeadamente, individualmente, em pequeno e grande grupo. Porém, 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 e numa das atividades envolveu as crianças da sala dos 2 anos.

A minha maior preocupação, ao longo das práticas, foi criar uma interação positiva entre mim e o grupo, percebendo os seus interesses e capacidades. Somente

através de observações cuidadas, conhecimento e reflexão acerca da ação é possível proporcionar tarefas interessantes e envolventes que permitam à criança descobrir (Portugal, 2000).

As tarefas realizadas caracterizaram-se, essencialmente, por proporcionar oportunidades de explorar distintos objetos, texturas, sons ou formas, desde contactar com várias técnicas de expressão dramática, a manusear folhas reais. Sprinthall e Sprinthall (2000 citado por Lopes, 2012) afirmam que:

“A atividade cognitiva durante o estágio sensório-motor baseia-se principalmente na experiência imediata, através dos sentidos. A atividade intelectual fundamental deste estágio consiste na interação com o meio, através dos sentidos. É uma atividade prática” (p.8)

O Educador em creche deve ser sensível a estas necessidades e a estas particularidades do desenvolvimento e agir perante esta forma de aprender, adaptando o seu trabalho a esta realidade.

**CAPÍTULO II – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM  
CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA**



## 1. Enquadramento do Estágio

A Lei-Quadro (Lei 5/97, de 10 de fevereiro) estabelece como princípio geral que a Educação Pré-Escolar (EPE) é “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança” (Ministério da Educação, 1997, p.15).

Deste modo, importa respeitar alguns aspetos inerentes à EPE - A educação pré-escolar destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico e é ministrada em estabelecimentos de educação pré-escolar; a frequência da educação pré-escolar é facultativa, no reconhecimento de que cabe, primeiramente, à família a educação dos filhos; por estabelecimento de educação pré-escolar entende-se a instituição que presta serviços vocacionados para o desenvolvimento da criança, proporcionando-lhe atividades educativas, e atividades de apoio à família, o número de crianças por cada sala deverá ter em conta as diferentes condições demográficas de cada localidade.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) publicadas em 1997 constituem uma referência comum para os educadores apoiando as suas práticas. Estas vieram salientar a importância de aprender a aprender contribuindo para a igualdade de oportunidades e para o sucesso de aprendizagens.

De acordo com o Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto), na EPE, o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.

Os educadores deverão participar na elaboração do Projeto Educativo do Agrupamento/Instituição e dos Projetos Curriculares de Estabelecimento/Escola. Deverão igualmente conceber e gerir o Projeto Curricular de Grupo/Turma, inserindo-se nas linhas de orientação definidas nos projetos anteriormente referidos, de acordo com as orientações emanadas pelo Conselho Pedagógico e em articulação com o

conselho de docentes, no caso da rede pública, ou com a equipa de educadores, no caso da rede privada (Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007).

A avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa que implica procedimentos adequados à especificidade da atividade, assumindo uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando. A avaliação formativa é um processo integrado que implica o desenvolvimento de estratégias de intervenção adequadas às características de cada criança e do grupo (Circular nº.: 4 /DGIDC/DSDC/2011).

Importa salientar o valor da observação e reflexão do ambiente educativo, um educador reflexivo deve agir de forma flexível e contextualizada, estabelecer diálogo com a realidade, mobilizar e construir saberes, fazendo uma aprendizagem continuada e refletindo na e sobre a ação. A reflexão deve ir ao encontro da realidade/ambiente educativo em que se insere, tentando proporcionar aprendizagens significativas. O profissional reflexivo atua, refletindo, levantando hipóteses, experimentando e corrigindo através do diálogo que estabelece com a realidade e com os outros, encontrando-se em permanente atenção às situações e contextos em que interage (Marques, Oliveira, Santos, Pinho, & Pinheiro, 2007).

Neste sentido esta componente de prática de ensino supervisionada no contexto de II torna-se uma crucial oportunidade de contactar com a realidade educativa. Com a duração de 12 semanas não consecutivas, este estágio dividiu-se em três distintas fases: 1) observação do contexto educativo, 2) entrada progressiva na atuação prática, 3) desenvolvimento das práticas pedagógicas e implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico. Explicitarei posteriormente cada uma das fases enunciadas (Capítulo II, ponto 4 e Parte II, ponto 1).

## 2. Caracterização da Instituição

O estágio realizou-se numa instituição da rede pública integrada num Agrupamento de Escolas localizada no concelho de Coimbra. O seu horário de funcionamento é das 7h45 às 18h30, sendo a componente letiva abrangida das 9h00 às 15h30. Os horários de prolongamento letivo são da responsabilidade da CAF. As atividades da CAF devem ser definidas com os pais no início do ano letivo, referindo-se às entradas, aos almoços, aos tempos posteriores às atividades pedagógicas assim como, durante as interrupções letivas (Vilhena & Silva, 2002).

A instituição apresenta um espaço interior físico amplo distribuído por quatro pisos, nomeadamente, a cave que abrange a cozinha, refeitório, lavandaria, casa de banho para adultos e despensas. O rés-do-chão dispõe do hall de entrada, das três salas de atividades, escritório/biblioteca e casas de banhos. O 1º andar abrange o hall e salas de atividades utilizadas durante os momentos de intervalo e de prolongamento da componente letiva. O último piso engloba o sótão. O espaço constitui uma estrutura de oportunidades, condição que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento de atividades instrutivas (Zabalza, 1998).

O espaço exterior é igualmente um espaço educativo, o que implica organizar e planear de acordo com as potencialidades e as oportunidades educativas que este pode oferecer (Ministério da Educação, 1997). O espaço exterior da instituição é bastante amplo envolto por elementos naturais, possibilitando à criança um contacto mais próximo com a natureza. O contacto com espaços ao ar livre, sendo neles que as crianças se assumem como construtoras imaginativas, pode proporcionar momentos educativos intencionais (Ministério da Educação, 1997). No entanto, importa referir que alguns espaços do exterior estão interditos às crianças por falta de higiene dos mesmos. Como refere Gill (2010), esta fase da infância tem vindo a ser demarcada por uma redução da liberdade das crianças, em detrimento de um maior controlo e supervisão por parte dos adultos, acredita-se que um contacto precoce com certos tipos de risco ajuda as crianças a aprenderem a geri-los.

A componente de recursos humanos é constituída por três educadoras na componente letiva. A componente de pessoal não docente é constituída por duas

assistentes técnicas e quatro assistentes operacionais, sendo que, existe uma auxiliar educativa por cada sala de atividades, sendo este cargo rotativo semanalmente pelas três salas. 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 (Ministério da Educação, 1997).

### **3. Organização do Ambiente Educativo**

Para Loughlin e Suina (1987, citados por Zabalza, 1998), o ambiente é muito mais do que um lugar para armazenar livros, mesas ou gerir tempos, este deve ser cuidadosamente organizado e disposto, acrescentando uma dimensão significativa ao grupo, atraindo os seus interesses, oferecendo informação, estimulando capacidades, comunicando limites e expectativas e facilitar atividades de aprendizagem. A organização do ambiente educativo deve ter em conta os diferentes níveis de interação, tais como espaço, materiais, grupo, tempo e dinâmicas relacionais (Ministério da Educação, 1997).

A organização deste ambiente educativo tem como objetivo proporcionar diferentes ações, direcionando as crianças para a resolução de problemas assim como, para a reflexão, fomentando vivências e experiências educativas de natureza diversificada. Pretende-se, assim, estimular um ambiente propiciador de aprendizagens autónomas e entre o grupo.

### 3.1. Caracterização do Grupo

O grupo da “sala amarela”, tal como é denominado, é constituído por 20 crianças, sendo que uma delas 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 - 11 delas do sexo masculino e 9 do sexo feminino - 5 crianças estão a frequentar o contexto educativo pela primeira vez<sup>3</sup>.

Importa referir a existência de uma criança que apresenta um atraso global de desenvolvimento. Esta criança está a ser apoiado pelo Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) e acompanhada pela docente de educação especial que de desloca à instituição semanalmente. Ao nível da integração e desempenho de tarefas neste contexto educativo foram enfrentadas dificuldades comportamentais por parte desta criança, desde impulsos agressivos até ao afastamento do grupo.

O grupo caracteriza-se por ser heterogéneo em idade compreendendo crianças com 3 (4), 4 (10) e 5 (6) anos de idade além disso apresenta-se também como heterogéneo ao nível das suas experiências e a níveis de desenvolvimento.

Relativamente às características emocionais e comportamentais, de um modo global, o grupo é afetuoso, apresenta uma enorme vontade de fazer e aprender e é muito curioso para aprofundar diversos tópicos que surgem no dia-a-dia. Os interesses prioritários das crianças recaem em gostar de cantar, declamar lenga lengas e jogos de movimento. O seu interesse predominante diz respeito ao jogo simbólico repercutindo-se na motivação em frequentar a “casinha” da sala de atividades.

O grupo revelava-se alegre e participativo nas atividades demonstrando bastante interesse pelas atividades de carácter experimental, lúdico e motor.

Ao nível da linguagem, as crianças exprimem-se com facilidade, estabelecem diálogos permanentes entre si e com os adultos. “É através de uma interação comunicativa que as crianças adquirem a língua da comunidade a que pertencem. A

---

<sup>3</sup> Informação obtida do Projeto Curricular

interação com o adulto funciona como um “andaime” que lhe vai permitindo caminhar no seu percurso de aprendiz de falante” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p.27). A interação diária com o educador de infância é uma fonte inesgotável de estímulos para a criança. É essencial que o educador tenha consciência de que é um modelo, de que há muitas palavras que são ouvidas pela primeira vez ditas pelo educador. As crianças precisam de oportunidades para conversar, o que requer tempo e espaço por parte do adulto para a ouvir e para falar com ela (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008).

Ao longo da prática educativa foi possível presenciar esta preocupação da educadora com o grupo, desenrolando-se conversas constantes, através de trabalhos em pequenos grupos que envolvem uma interação assim como, o encorajamento para as crianças falarem entre si e resolverem alguns problemas por vezes enfrentados.

O grau de bem-estar evidenciado pelo grupo no contexto escolar reflete a satisfação das suas necessidades, na medida que, se encontram recetivas e disponíveis para interagir e explorar, evidenciam energia e vitalidade visíveis na sua expressão facial e postura. Ao nível da implicação do grupo compreendendo a sua concentração, satisfação e persistência, neste aspeto considero que o grupo apresenta uma atividade com momentos intensos, verificando-se sinais evidentes de implicação, sentindo-se desafiadas e estimuladas, fruto de sentirem que os seus interesses são levados em consideração (Portugal & Laevers, 2010).

### **3.2.Organização do Espaço**

O espaço não se limita apenas ao partilhado pelo grupo de crianças, mas sim ao estabelecimento educativo, onde se relacionam e partilham vivências com outras crianças e também com outros adultos (Ministério da Educação, 1997).

Esta sala apresenta um espaço amplo dividido por áreas distintas (Apêndice n.º3) – casinha, garagem, jogos de chão, leitura, computador, jogos de mesa e expressão plástica. Estas áreas apresentam-se equipadas com variados tipos de

materiais, proporcionando uma grande variedade de atividades/brincadeiras ao grupo. Estes espaços pretendem encorajar as crianças a realizar diferentes tipos de atividades (Hohmann & Weikart, 2011). Para Rinaldi (2006, citado por Vasconcelos, 2012), “as sala de atividades devem ser organizadas como grandes “laboratórios” de investigação e reflexão” (p.36).

A sala não tem um modelo único de organização, como tal, não apresenta uma organização fixa desde o início do ano letivo até ao seu término, é através do desenrolar das situações do quotidiano que se vai requerer a sua organização e reorganização (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2007). Com o decorrer do estágio o espaço sofreu transformações em diversos momentos surgiram mais áreas na sala - o cantinho da leitura e escrita, matemática e ciências. Este modificou-se de acordo com as necessidades e evolução do grupo, escutando a sua voz, refletindo e negociando acerca das modificações/acrescentos (Ministério da Educação, 1997). As áreas de interesse permitem que a sala seja mais centrada nas crianças, tornando os programas mais individualizados e levando-as crianças a participar ativamente, de forma independente (Katz, Ruivo, Silva, & Vasconcelos, 1998).

Com o acesso às várias áreas as crianças têm a liberdade de escolher as suas próprias opções. Quando a criança planeia brincar numa determinada área sabe os materiais que tem à sua disposição e o que pode fazer com eles, através de explorações e manipulações de objetos promovendo um aumento da iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais (Hohmann & Weikart, 2011). Uma das práticas da EC para gerir o tempo de cada criança em cada espaço incide na utilização de medalhas nas áreas da sala. Importa referir que esta regra foi acordada com o grupo<sup>4</sup>, sendo as próprias crianças a realizá-las e definir o número de elementos por cada espaço. As regras adquirem mais sentido se todo o grupo participar na sua elaboração (Ministério da Educação, 1997).

Tanto o espaço da sala como os placards à entrada da sala são utilizados para expôr os trabalhos realizados pelas crianças, refletindo os seus interesses. A criança ao

---

<sup>4</sup> Informação obtida através de entrevistas informais realizadas à EC

verificar que os trabalhos realizados se encontram expostos para a comunidade sente que os mesmos foram valorizados, tornando-se mais consciente da relação entre o esforço despendido e a realização dos mesmos com sucesso.

A sala encontra-se dotada de janelas bastante amplas que além de possibilitar uma boa luminosidade natural permite visionar para o exterior, permitindo identificar o estado do tempo meteorológico.

### **3.3.Organização do Tempo**

A organização do tempo no JI deve ser devidamente refletiva pelos seus intervenientes, ajudando a prever os momentos/acontecimentos que se seguem no dia-a-dia. A rotina nesta sala envolve os momentos de atividade individual, em pequeno e grande grupo, indo ao encontro das suas necessidades, do número de crianças e das suas características e interesses como o intuito de fomentar aprendizagens, diálogo, autonomia e interações.

Ao longo do dia existem momentos distintos - acolhimento, planificação em grupo, atividades e projetos, intercâmbio em grupo, almoço, atividades e projetos e reunião final. “A criança tem de ter consciência da rotina diária e saber os nomes das partes que a compõem, para não passar o dia a pensar o que irá acontecer a seguir” (Hohmann, Banet, & Weikart, 1979, p.81).

De manhã as crianças encontram-se numa sala destinada aos momentos de CAF. A CE inicia-se às 9h00 à chamada da educadora às crianças organizam-se sendo que uma das crianças (de acordo com a ordem da tabela das presenças) é nomeada como ajudante da sala. Já na sala as crianças deslocam-se para a manta onde é realizada a marcação das presenças, data e, de seguida, canta-se a canção de bom dia.

A existência de alguns quadros de “pilotagem” como o quadro das presenças, dos aniversários e da data (dia, mês e ano) têm como objetivo apoiar as crianças orientando-as e tornando-as mais seguras e autónomas.

Posteriormente, é realizada uma conversa em grande grupo dando-se oportunidade ao tempo de planeamento. Os adultos e as crianças reúnem-se para perceber o que vão fazer e como fazê-lo, são as próprias crianças que decidem como vão passar o seu tempo de trabalho. O papel do adulto é encorajar demonstrando o que gostaria de fazer e ajudando a criança a ter trabalho em mente, mostrando opções ao grupo (Hohmann, Banet, & Weikart, 1979).

As atividades seguintes são emergentes do planeamento realizado anteriormente englobando momentos de brincadeira livre ou atividades planeadas. A gestão do tempo remetente ao período da tarde é também realizado junto das crianças. O tempo seguinte à CE diz respeito ao CAF onde as crianças exploram livremente materiais que têm à sua disposição tanto no interior como no exterior da instituição.

### **3.4. Dinâmicas Relacionais**

Importa reconhecer que as dinâmicas relacionais têm grande influência no processo educativo, sendo o indivíduo influenciado mas também influenciador do meio envolvente (Ministério da Educação, 1997). Sendo assim, torna-se, cada vez mais, essencial valorizar as interações a vários níveis - criança-criança, criança-adulto e adulto-adulto de modo a facilitar o desenvolvimento de cada criança.

Ao nível das interações estabelecidas entre os intervenientes neste processo educativo é de salientar a cooperação que existe entre as crianças. O grupo relaciona-se bem, existindo uma interajuda das crianças mais velhas com as mais novas. Tal como referem as OCEPE (Ministério da Educação, 1997), a interação de crianças com saberes e desenvolvimento distintos é propiciadora de aprendizagem, tornando-se essencial trabalhar a pares ou em pequenos grupos de forma a confrontar pontos de vistas e dificuldades.

A vivência da rotina diária também possibilita integrar experiências potencialmente facilitadoras de interações, tal como a organização em pares, em

pequenos grupos e em grande grupo, através das quais as crianças podem ir desenvolvendo atitudes de cooperação, de aceitação, respeito pelo outro e de companheirismo. A brincadeira livre em pequenos grupos nas várias áreas constituintes da sala também potencia atitudes de saber conviver com o outro.

A interação entre as crianças e a equipa educativa revela-se positiva e baseada no respeito mútuo, salientado a importância de sentimentos positivos. O elogio e encorajamento são uma constante, substituindo críticas desencorajadoras e sentimentos de dúvida por oportunidades de expressar a sua “voz” e poder de decisão (Webster-Stratton, 2011). A equipa educativa colocava-se, sempre que possível, numa atitude de escuta e apoio perante as crianças, conversando com o grupo de forma a favorecer uma relação de confiança entre adulto/criança. A ação pedagógica centra-se assim, numa pedagogia de participação onde a educadora e as crianças irão aprender colaborativamente.

As interações estabelecidas entre os adultos e criança remetem para estratégias de observação, questionamento e participação ativa no jogo das crianças. Os cuidadores devem manter um equilíbrio encorajando as crianças a resolverem os problemas e agir de forma independente.

A relação entre a equipa educativa (educadora e assistentes operacionais) apresenta uma falha neste processo educativo uma vez que, não existe uma partilha de conhecimentos entre a equipa da sala. As assistentes operacionais responsabilizam-se pelos momentos de alimentação, limpeza e de CAF. Só é possível criar um ambiente de qualidade com as crianças, numa perspetiva orientada de baixo para cima, se os ambientes forem favoráveis aos adultos que neles trabalham (Katz, Ruivo, Silva, & Vasconcelos, 1998).

No que diz respeito à interação da equipa educativa com a família, esta instituição preza a partilha de informação com os familiares através da responsabilização das crianças, sempre que possível são as crianças que trocam informações com os seus pais (Ministério da Educação, 1997).

Outras estratégias utilizadas referem-se a conversas informais, reuniões, telefonemas ou e-mails com o intuito de promover uma aproximação com os familiares. Na verdade, os pais são os principais responsáveis pela educação das crianças tendo o direito de conhecer, escolher e contribuir para uma resposta educativa. A relação escola-família é crucial para o desenvolvimento da criança, na medida em que são dois contextos que contribuem significativamente para a educação da criança (Ministério da Educação, 1997).

### **3.5.Princípios sustentadores da prática pedagógica da Educadora**

A prática da EC incide numa aprendizagem pela ação, nomeadamente, a vivência de experiências diretas e imediatas para tirar significado através da reflexão construindo o conhecimento do mundo próximo. Ao sentirem que as suas intenções são valorizadas, as crianças envolvem-se com as pessoas, materiais e ideias que promovem o seu crescimento intelectual, emocional, social e físico (Hohmann & Weikart, 2011).

A metodologia utilizada remete para um aglomerado do modelo curricular High Scope, MEM (Movimento de Escola Moderna), Reggio Emilia numa linha pedagógica baseada no construtivismo e a Metodologia de Projeto, assumindo-os como sustentadores da prática pedagógica, bem como um suporte necessário à mudança e transformação.

Definido para os anos letivos de 2013 a 2016, o PE do Agrupamento ao qual esta instituição pertence e remetendo para o presente ano letivo tem como tema central o Ano Internacional da Luz. As atividades extracurriculares disponibilizadas pela instituição são a psicomotricidade, o Inglês, a natação e a música. O PCG<sup>5</sup> define as estratégias de concretização e de desenvolvimento das OCEPE e do PE, visando

---

<sup>5</sup> Documento consultado durante a prática supervisionada de ensino

adequá-lo ao contexto do grupo tendo em conta as suas características e as suas necessidades.

O modelo MEM espelha-se na oportunidade das crianças poderem iniciar práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. Ao longo do estágio foi possível identificar momentos de participação democrática através de negociações para fazer notar as diversas preferências na realização de atividades. A criança aprende a viver em grupo, a trabalhar com os outros e, conseqüentemente a gerir problemas de forma participativa (Vasconcelos, 2007, p. 112).

O mapa de presenças e o diário de avaliação são também estratégias utilizadas pelas EC que evidenciam este modelo pedagógico. Através do mapa de presenças as crianças constroem a consciência do tempo a partir de vivências e de ritmos. Através do diário de avaliação pretende-se que o grupo reflita acerca do seu comportamento (“portei-me bem/mal...porque...”) assim como evidencia as suas preferências diárias (“gostei mais de... gostei menos de...”). Esta prática permite clarificar valores assim como planear atividades futuras, passando da avaliação para o planeamento como convém ao processo formativo (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2007). Esta metodologia não pretende ensinar as crianças mas proporcionar os recursos necessários para que possam aprender.

O modelo curricular High-Scope inclui a autonomia da criança como preocupação central. De acordo com Weikart (1995, citado por Hohmann & Weikart, 2001), o papel do adulto é apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela ação.

Este modelo procura repensar os modos de ação a partir da compreensão dos cinco princípios básicos que sustentam a aprendizagem ativa nomeadamente, “interações positivas adulto/criança, ambiente de aprendizagem agradável para a criança, rotina diária consistente e avaliação diária da criança baseada no trabalho em equipa” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 5). “A aprendizagem faz-se através da ação da criança e não por repetição e memorização” (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2007, p. 56). Neste contexto o papel do adulto é de criar situações que desafiem o

pensamento atual da criança e provoque conflito cognitivo que gere aprendizagem.

As práticas da educadora refletem esta metodologia proporcionando ao grupo situações de aprendizagem ativa, as crianças geram a sua própria aprendizagem, sem respostas formatadas por parte do adulto. As pesquisas aquando a existência de dúvidas espelham também a importância atribuída à aprendizagem ativa, repercutindo-se em mais autonomia na ação da criança em detrimento do papel diretivo do adulto (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2007).

O modelo Reggio Emilia está presente na importância atribuída à forma como as crianças podem usar as linguagens gráficas, quando registam as suas ideias, observações ou sentimentos. A EC considera essencial a construção e avaliação dos registos das crianças percebendo o conhecimento que detêm de um determinado tópico, além disso, documenta aquilo que as crianças disseram sobre o que observaram ou viveram. Os comentários e discussões das crianças oferecem aos professores um conhecimento sobre os seus níveis de entendimento e seus enganos de perceção (Edwards, Gandini, & Forman, 1999). As crianças compartilham os seus conhecimentos, saberes, criatividade e imaginação através de desenhos, dança, pinturas, etc.

A metodologia de Projeto é claramente observável na sala através da existências de projetos pedagógicos que se vão desenvolvendo e das pesquisas constantes realizadas na sala e com os familiares para que as dúvidas sejam respondidas. O projeto é uma investigação que leva as crianças a procurarem respostas que elas próprias formulam, um projeto consiste em investigar e explorar um determinado tópico. A abordagem por projeto fortalece a ideia da participação ativa das crianças no planeamento, desenvolvimento e avaliação do seu próprio trabalho (Katz & Chard, 2009). O planeamento de atividades é realizado em grande grupo e pressupõe um plano que tenha um ponto de partida, isto é, um problema ou uma curiosidade que necessite de resposta. Esta intenção de resposta “corresponde ao porquê do projeto, à sua razão de existir” (Vasconcelos, 1998, p. 93).

A expressão plástica é um domínio muito valorizado pela EC recorrendo a várias técnicas de pintura e desenho para expressar o conhecimento. O desenho é a técnica mais apreciada para ditar os pensamentos e observações das crianças. Segundo Rinaldi (1991, citado por Edwards, Gandini, & Forman, 1999), através das linguagens gráficas as crianças registam as suas ideias, observações, recordações ou sentimentos.

Esta estratégia é utilizada recorrentemente para representar uma experiência realizada, para expressar uma história ou mesmo para representar um determinado dia.

O brincar livremente é um aspeto muito valorizado pela EC remetendo o papel das brincadeiras como essencial no processo de desenvolvimento da criança e na sua inserção na prática educativa. Segundo Froebel (1896, citado por Oliveira-Formosinho, Kishimoto, & Pinazza, 2007) brincar é fase mais importante do desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, do desenvolvimento humano neste período. Também Vygotsky (1988) citado pelo mesmo autor referido anteriormente, reforça a ideia de que brincar é a atividade mais pura e mais espiritual e que “uma criança que brinca por toda a parte, com determinação autoativa, perservando até esquecer a fadiga física, poderá seguramente ser um homem determinado...” (p.49).

O brincar pressupõe um nível de envolvimento imenso por parte da criança, envolvendo um aglomerado de aspetos nomeadamente, o carácter livre, o estado de alegria e bem-estar (Moyle, 2006). A educadora preserva este aspeto ao longo do quotidiano, respeitando a vontade e interesse das crianças para brincar livremente pela sala ou pelo espaço exterior. A organização do tempo apresentava também a preocupação de atividades que exijam mais concentração terem um tempo mais reduzido previligiando momentos de movimento e exploração livre. Na verdade, quando as crianças se encontram altamente implicadas e intrinsecamente motivadas apropriam-se mais facilmente de aprendizagem (Portugal & Laevers, 2010).

É também uma característica da prática da educadora a maior concentração nos comportamentos positivos acentuando-os através de elogios e encorajamentos. O elogio e o incentivo são usados para orientar as crianças nos passos que são necessários para dominar novas competências e fornecer motivação necessária para não desistirem

de uma tarefa difícil (Webster-Stratton, 2011). A educadora elogia comportamentos positivos desenvolvendo assim a autoestima das crianças.

Outro aspeto diz respeito ao encorajamento na resolução de problemas apoiando tentativas de negociação e resolução de conflitos e favorecendo oportunidades de colaboração (Ministério da Educação, 1997). Acrescentando a perspectiva de Webster-Stratton (2011), ajuda em demasia ou assuir a realização de determinadas atividades diminui a confiança nas capacidades da criança. Nas situações de conflito enfrentadas no dia a dia a educadora potencia a sua resolução através das atitudes das próprias crianças invés de ser ela própria a resolvê-los. Assim, vai promovendo atitudes de responsabilização através da resolução de problemas, da concretização de pequenas tarefas e na cooperação sentida aquando trabalhos em pequenos e grande grupo. O trabalho em pequeno grupo é um princípio utilizado, responsabilizando umas das crianças como ajudante do grupo.

A educadora apoia o desenvolvimento dos potenciais interesses, fazendo, sempre que necessário, uma diferenciação pedagógica, respeitando o ritmo e compreendendo melhor as necessidades de cada criança. Esta diferenciação supõe experiências de aprendizagem estimulantes que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades (Ministério da Educação, 1997).

Esta diferenciação baseia-se na teoria de Vygotsky (1986, citado por Coelho, 2004) centrando-se na zona de desenvolvimento próximo (ZDP), definido como a distância entre o nível de desenvolvimento real da criança (apreciado através da sua capacidade de resolução independente de um problema), e o nível de desenvolvimento potencial (que corresponde à sua capacidade de resolução do problema sob orientação de um adulto ou de um colega mais experiente).

Outro aspeto que considero relevante refletir acerca da prática da educadora cooperante diz respeito ao “time-out”, segundo Wielewicki, Santos e Paula (2011), este refere-se ao retirar da criança de uma situação reforçadora colocando-a temporariamente em isolamento, quando um comportamento inadequado é apresentado pela mesma. Na verdade, este tempo de pausa dá uma oportunidade à

criança para refletir sobre o que fez e ponderar outras soluções, estimulando um sentido de responsabilidade ou consciência. Quando ocorriam comportamentos mais graves como por exemplo bater ou “morder” a educadora mandava a criança para o *time-out* que se localiza num local não muito isolado mas tendo em conta a arquitetura da sala é o mais afastado do grupo, no entanto, o aspeto que considero em falta diz respeito ao tempo que deve ser definido, pois através de um tempo um pouco mais extenso é retirado à criança a possibilidade de aprender e demonstrar bom comportamento, além disso, um longo tempo de pausa pode provocar amargura e sentido de incompetência por parte das crianças (Webster-Stratton, 2011).

Através das suas práticas, a educadora pretende incentivar as crianças a observar, analisar, refletir, discutir, planificar e negociar estratégias e, no final, avaliar. No final de cada dia, o grupo analisa os conflitos e os comportamentos de cada criança realizando uma retrospectiva do decorrer do dia e das atitudes. As intenções educativas dizem respeito ao planeamento das atividades com as próprias crianças. Ao planificar consoante os interesses e motivação das crianças é proporcionado ao grupo uma autoestima positiva, curiosidade, criatividade e o desenvolvimento de diversas competências, nomeadamente, sociais.

Relativamente à avaliação<sup>6</sup> é essencial perceber que a avaliação é um processo colaborativo que envolve as crianças, educadores, pais e comunidade. Importa, assim, referir que a avaliação será feita continuamente, à medida que a ação vai decorrendo. A criança é promotora da sua própria aprendizagem, que vai tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando (Circular n.º: 4 /DGIDC/DSDC/2011, 2011).

---

<sup>6</sup> Aspeto que irei refletir na Experiência-Chave “Intencionalidade Educativa e Avaliação na Educação Pré-Escolar”

Este processo é realizado a partir da recolha de informações com base em observações contínuas, através de registos descritivos, baseados nas atividades e nos diálogos das crianças, com o intuito de analisar o envolvimento das crianças, as experiências de aprendizagens realizadas e as interações estabelecidas.

#### **4. Processo de Estágio: Descrição e análise reflexiva**

O estágio teve início a 28 de janeiro de 2015, tendo a primeira fase do mesmo se prolongado até dia 20 de fevereiro, perfazendo um total de 2 semanas, não consecutivas, destinadas à observação do contexto educativo.

Nesta fase inicial pretendia-se observar o contexto educativo incluindo assim a criança, o grupo, a instituição, a relação entre os parceiros educativos e a prática da EC. Através da recolha, tratamento e sistematização dos dados recolhidos através da consulta do PE e PCG foi possível perceber alguns aspetos curriculares relevantes neste contexto educativo. Segundo Ministério da Educação (1997), é através da observação da criança e o grupo, dos seus interesses e dificuldades, da recolha de informações acerca do contexto familiar e o meio em que as crianças habitam, que se torna mais fácil compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.

Os dados observados, recolhidos e, posteriormente, sintetizados e refletidos acerca dos aspetos curriculares deste contexto educativo encontram-se descritos nos pontos anteriores referentes à prática supervisionada em contexto de JI na Parte I – Capítulo II do presente relatório.

A fase de integração no contexto educativo decorreu entre 18 e 27 de fevereiro de 2015, perfazendo um total de 2 semanas. Esta fase foi demarcada pelo desempenho de tarefas pontuais (Apêndice n.º4) selecionadas em colaboração com a educadora cooperante e a dinamização pontual de atividades pedagógicas.

Tendo em conta a importância do desenvolvimento integral da criança, consideramos relevante as crianças desenvolverem as suas próprias aprendizagens através da sua participação, exploração e investigação.

A diferenciação pedagógica foi também uma das nossas preocupações, assumindo a heterogeneidade do grupo (desenvolvimento e idades). As estratégias a utilizar passam, então, pela observação conhecendo a criança individualmente no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, o que requer uma interligação coerente entre a teoria e a prática.

O nosso objetivo pretendia seguir uma pedagogia de participação. A essencialidade desta metodologia está centrada na criança, tendo um papel ativo na sua aprendizagem refletindo o processo de escuta proporcionado à criança e a co-construção do seu conhecimento e a negociação pensando nos seus ritmos e modos de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, et al., 2008).

A primeira tarefa pontual emergiu do interesse e motivação das crianças para as canções e música no geral. Por várias vezes as crianças solicitavam ouvir canções ou realizar jogos com utilização das mesmas. Tendo em conta este interesse, começámos por ouvir diversas canções, as crianças dançaram, cantaram e exploraram este tempo musical. A última canção a ser escutada remetia para um instrumento musical, partindo de um diálogo acerca dos conhecimentos acerca de instrumentos musicais, as crianças enunciaram características de instrumentos musicais que conheciam.

De seguida, o grupo mostrou vontade em realizar o seu próprio instrumento musical. Com recurso a diversos materiais disponibilizados, desde elásticos, guizos, espátulas, entre outros elementos foram construídos vários objetos sonoros.

Esta exploração originou aprendizagem na medida que, “o conhecimento não nasce dos objetos, nem do sujeito mas das interações entre o sujeito e esses objetos” (Hohmann, Banet, & Weikart, 1979, p.185). Desta forma, é essencial possibilitar às crianças a oportunidade de tocarem instrumentos simples, encorajando-as a construir

os seus próprios instrumentos assim como, perceber as características dos sons - intensidade, altura, timbre e duração (Ministério da Educação, 1997).

Esta aprendizagem pode chamar-se de ativa, pois é iniciada pela criança, além disso é executada pelo aprendiz, em vez de lhe ser “transmitido” o conceito de forma implícita. Normalmente, a aprendizagem ativa das crianças em idade pré-escolar está associada a uma componente sensório-motora. Durante esta tarefa foi respeitada a criatividade da criança, dando-lhe a possibilidade de construir uma “teoria” da realidade e inventar novas combinações, iniciando, assim, a sua própria aprendizagem. Além disso, as atividades que se desenvolvem na área da música e movimento proporcionam às crianças a oportunidade de experimentar e apreciar as capacidades rítmicas e musicais que são a base de posteriores expressões musicais e rítmicas mais complexas (Weikart & Hohmann, 2011).

Barnes (2000, citado por Oliveira-Formosinho, et al., 2008), refere que a agência da criança<sup>7</sup> é entendida como ter poder e capacidades que, sendo exercitadas, tornam o indivíduo uma entidade ativa que interveém no seu mundo circundante. Assim deve-se possibilitar que as crianças sejam bem sucedidas como aprendentes. Através desta atividade as crianças tiveram oportunidade de explorar e experimentar conjugar os distintos elementos colocados à sua disposição, sendo assim, pode dizer-se que foi uma tarefa de carácter aberto, pois a criança mostrou como aprendeu o conceito de instrumento musical. Ao longo da tarefa, as crianças sentiram-se “andaimadas” e acompanhadas e não controladas ou que foram negadas as suas capacidades e sentimento de criatividade em detrimento de um produto final.

Após conclusão dos instrumentos musicais foi realizado um debate com o grupo para cada criança apresentar o seu instrumento bem como o nome que lhe atribuiu. Ainda durante esta reunião foi possível perceber se o conceito de instrumento foi compreendido pelas características que foram respeitadas na sua elaboração. As crianças aderiram com bastante entusiasmo e empenho à tarefa, exploraram os diversos materiais disponibilizados e, mais importante, segundo palavras da educadora

---

<sup>7</sup> Aspeto refletido na Experiência-Chave “Participação Democrática”

“divertiram-se com a construção dos instrumentos pessoais” e, através desta estrutura, conseguiram apreender o conceito proposto.

Avaliando a tarefa realizada, é possível referir que as crianças se encontravam altamente implicadas encontrando-se intrinsecamente motivadas, concentradas e criativas. Ao nível do bem estar emocional as crianças mostraram sinais claros de satisfação e conforto (Portugal & Laevers, 2010).

A segunda tarefa pontual realizada iniciou-se com um poema que abordava os cinco sentidos do ser humano, a partir deste e, visto que, a primeira estrofe do poema faz referência a todos os sentidos, tivemos uma conversa, em grande grupo, acerca do conhecimento dos sentidos e algumas das suas funções. As crianças foram referindo algumas ações que praticavam com os sentidos.

No decorrer da conversa com o grupo, este revelou querer realizar jogos exploratórios que envolvessem os cinco sentidos do corpo humano presentes no poema. Assim, foi realizado um jogo para cada sentido em dias distintos. Esta tarefa envolveu jogos exploratórios sensoriais que permitiram adivinhar objetos, sabores, odores e sons através dos cinco sentidos. Importa referir que no início de cada jogo era ensinada a estrofe referente ao sentido a trabalhar no dia e eram lembradas as estrofes dos sentidos anteriormente explorados.

Nesta tarefa esteve presente a aprendizagem pela ação, este tipo de aprendizagem começa quando as crianças manipulam os objetos e usam os seus corpos e todos os seus sentidos para descobrir coisas sobre os mesmos. Agir sobre os objetos dá às crianças qualquer coisa de “real” para pensar e conversar com os outros (Hohmann & Weikart, 2011). E como é crucial dar “voz às crianças” os elementos utilizados nos jogos foram referidos pelas crianças, pois era questionando o que gostariam de ouvir, ver, cheirar, provar ou sentir no dia anterior ao jogo exploratório.

No final de cada jogo era realizada uma conversa para perceber os órgãos que foram utilizados no decorrer das explorações e as suas funções, para além disso e, como forma de avaliar a tarefa, era questionado às crianças o que gostaram mais e

menos da atividade e o que gostavam de realizar com o sentido proposto em cada dia. Surgiu assim, uma tarefa de registo escrito para perceber se as crianças tinham compreendido os órgãos responsáveis por cada sentido. Esta tarefa iniciava-se com, por exemplo para o sentido do olfato, “O órgão do olfato é... e com ele posso ...”. Num círculo de cor escolhido em democracia, pelo grupo, para cada sentido era desenhado o seu órgão e depois cada criança desenhava o que poderia realizar com o sentido correspondente. Nesta fase foi possível perceber se a criança desenhava o que tinha referido anteriormente, no momento de grande grupo.

Hohmann e Weikart (2009), referem que o reconhecimento de objetos surge a partir dos seus sinais sensoriais – a forma como as coisas soam, aquilo que sabem, como cheiram, aquilo que sentimos quando as tocamos, o que parecem quando parcialmente escondidas. À medida que as crianças vão explorando o mundo, recolhem, ordenam e organizam informação de forma a encontrar um sentido para as suas próprias ações e experiências, usando todos os seus sentidos para explorar descobrem as qualidades dos materiais.

Através destes jogos exploratórios as crianças tiveram oportunidade de experienciar e utilizar a linguagem para começar a descrever relações entre os elementos utilizados. Este ambiente apoiante fornece um controlo partilhado pelo grupo e pelos adultos proporcionando um ambiente equilibrado onde se valorizam as iniciativas das crianças, os seus pontos fortes e interesses repercutindo-se em capacidades de confiança, autonomia, iniciativa e autoestima (Brickman & Taylor, 1996).

É num clima de comunicação que se adquire um maior domínio da expressão e comunicação, as interações proporcionadas em grupo são ocasiões de comunicação diferentes (Ministério da Educação, 1997). Através dos jogos em género de adivinhas e de entregação do grupo foi necessário exprimir ideias e “pistas” para chegar a uma conclusão. Os sentidos têm um papel fundamental para o crescimento das crianças, sendo estes órgãos que captam as imagens do mundo exterior necessárias à inteligência. A criança aprende através destes e é desta forma que começa a dar sentido ao mundo que a rodeia, abrangendo o caminho para o conhecimento.

Nesta tarefa pontual as crianças mostraram-se disponíveis para interagir e explorar, adotando atitudes assertivas perante o grupo através dos jogos de adivinhas. Ao nível da implicação o grupo investiu com entusiasmo na atividade, expressou-se bem ao nível verbal e mostrou uma postura e expressão facial de felicidade e descontração. Assim, através desta tarefa as crianças exploram e dialogam (Portugal & Laevers, 2010). A criança aprende a partir da exploração do mundo que a rodeia, a partir da sua ação seja uma ocasião de descoberta consigo própria, com os outros ou com objetos, o que reflete pensar e compreender (Ministério da Educação, 1997).

Importa salientar que o decorrer das tarefas pontuais foi desenvolvido em grande grupo. Este tempo em grande grupo envolveu todas as crianças e a equipa educativa da sala. Ao longo da realização destas tarefas a nossa preocupação enquanto par pedagógico foi escutar as crianças percebendo os seus interesses e ambições. Assim, os princípios pedagógicos nos quais procurámos sustentar a prática pedagógica enquadram-se numa pedagogia de participação.

Antes de mais, é direito assegurado na convenção dos Direitos das Crianças a escuta como possibilidade de temas que lhes dizem respeito repercutindo-se num apoio aos adultos nas decisões. Destaca-se o respeito pelos interesses das crianças, o encorajamento da experimentação e a promoção da cooperação entre todos os atores (Oliveira-Formosinho, et al., 2008). Segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2004, 2006, citados por Oliveira-Formosinho, 2008) o processo de escuta é forma de conhecer e melhor identificar e responder às necessidades, interesses, competências e direitos.

Posto isto, as nossas práticas incidiram numa aprendizagem experiencial, criando uma intencionalidade e propósito. O nosso papel foi de organizar o ambiente e o de escutar, de observar e documentar para compreender e responder à criança e ao grupo (Oliveira-Formosinho, Gambôa, Formosinho, & Costa, 2011). Segundo o Ministério da Educação (1997), a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem supondo encará-la como sujeito e não como objeto do processo educativo.

A criação de espaços e tempos pedagógicos onde as interações e relações sustentam atividades permite à criança co-construir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações (Oliveira-Formosinho, Gambôa, Formosinho, & Costa, 2011).

Durante a minha prática pedagógica, dei também especial atenção ao uso de atividades lúdicas. Perspetivando este modelo de “brincar” Corinne Hutt (1979, citado por Moyles, 2006), enuncia que as crianças exploram as propriedades básicas dos materiais e obtêm conhecimentos e habilidades de manipulação e que isso é um pré-requisito vital para desenvolver outros conhecimentos, habilidade e entendimentos. A aprendizagem passa pelas vivências das crianças, o/a educador/a tem que ser sensível às sensações, emoções, ideias que as experiências permitem às crianças, tendo sempre em consideração os seus interesses e as suas necessidades (Portugal e Laevers, 2010).

Outro fator importante foi estabelecer um clima de apoio para as crianças. O apoio é fundamental para que se processem aprendizagens significativas, uma vez que este é um processo social interativo (Hohmann & Weikart, 2011). Utilizámos também o encorajamento e atenção positiva aliada à resolução de problemas, pois as crianças devem saber comportar-se sem necessidade de intervenção dos adultos (Webster-Stratton, 2011). O papel do adulto tornou-se essencial ao longo de todas as práticas, trabalhando em parceria com a criança, ao estabelecer um equilíbrio e um espírito colaborativo, ao oferecer o nosso 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 fase seguinte do estágio refere-se ao desenvolvimento de práticas pedagógicas e implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico. Esta fase teve a duração de 8 semanas (11 de março a 27 de março e de 8 de abril a 22 de maio).

Pretende-se uma planificação de atividades curriculares de acordo com o plano de trabalho da EC e gestão integral de um projeto pedagógico incluindo a sua planificação, implementação e avaliação das atividades no âmbito do projeto. É crucial começar por pesquisar referências que permitam perceber os princípios inerentes a esta

metodologia, bem como todo o planeamento associado, dinamização ao longo das práticas e a sua avaliação.

“A Metodologia de Projeto assume que a unidade base da pedagogia é o ato intencional e este nasce de uma pessoa enfrentando uma situação perante a qual age de forma deliberada e planeada” (Oliveira-Formosinho, Gambôa, Formosinho, & Costa, 2011, p.55). Uma das principais vantagens do trabalho de projeto é proporcionar às crianças, dentro da própria sala, momentos úteis que despoletem a participação na democracia (Katz & Chard, 2009).

O Projeto Pedagógico<sup>8</sup> “Porque é que o balão perde o ar?” surgiu do interesse do grupo perante um balão utilizado na tarefa pontual de exploração sensorial do sentido do tato. Aquando do decorrer do jogo, as crianças manifestaram interesse em, mais tarde, explorar o balão. Assim a nossa preocupação, enquanto par pedagógico, foi proporcionar uma oportunidade de exploração do mesmo. Para que toda esta situação se torne educativa é necessário despertar a curiosidade e interesse das crianças, envolvendo a procura para solucionar uma certa incerteza ou dúvida do grupo. Os projetos contêm sempre um problema que deve originar oportunidades para poder investigar, refletir, estabelecer um propósito ou objetivo comum (Barbosa & Horn, 2008).

Considerando a implementação de um projeto pedagógico uma etapa fundamental do meu processo formativo, reservo-o para descrever e refletir acerca das aprendizagens alcançadas numa experiência-chave na segunda parte deste relatório.

---

<sup>8</sup> Experiência-Chave “Implementação do Projeto Pedagógico: “Porque é que o balão perde o ar?”

Paralelamente à implementação do projeto foi realizado um estudo tendo por base a Abordagem de Mosaico<sup>9</sup> com o intuito de indagar as perspetivas das crianças acerca do JI, incluindo assim as suas perceções acerca dos cuidadores, espaços, materiais ou outros aspetos relevantes no contexto educativo. Tanto o Trabalho por Projeto como a Abordagem de Mosaico potenciam a Agência da criança.

---

<sup>9</sup> Experiência-Chave “Experiência de Investigação: Abordagem de Mosaico - Auscultar as perspetivas das crianças”



## **PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE**



## **1. Implementação do Projeto Pedagógico: “Porque é que o balão perde o ar?”**

Esta metodologia privilegia a participação ativa das crianças no planeamento, desenvolvimento e avaliação do projeto, implicando estratégias de discussão, trabalho de campo, representação, investigação e exposição. Estas características podem ajudar as crianças a ficarem motivadas, sentirem-se absorvidas pela sua aprendizagem e a produzirem um trabalho de qualidade (Katz & Chard, 2009).

A planificação pedagógica de todo o projeto deve evidenciar a criança com agência, que lê o mundo, o interpreta e que constrói saberes e culturas. Os processos fundamentais para promover esta participação são a observação, a escuta e a negociação. A observação requer o conhecimento de cada criança individual. Neste aspeto, é imprescindível conhecer cada criança, os seus interesses e fragilidades. A escuta é o processo de ouvir a criança na construção do conhecimento e a negociação, trata-se de um instrumento orientador para a participação do grupo (Oliveira-Formosinho, Gambôa, Formosinho, & Costa, 2011).

No decorrer do projeto foram realizadas várias tarefas, sendo valorizada a possibilidade da criança se envolver nessas atividades de forma autónoma, sob o olhar atento e vigilante do educador que se apresenta como apoiante e regulador do currículo.

Como referi anteriormente (Capítulo I – Parte II), o projeto pedagógico desenvolvido ao longo da prática supervisionada iniciou-se a partir dum balão que foi utilizado no jogo exploratório de uma tarefa pontual, objeto que suscitou o interesse das crianças. Assim, os projetos contêm sempre um problema que deve originar oportunidades para poder investigar, refletir, estabelecer um propósito ou objetivo comum (Barbosa & Horn, 2008).

Numa manhã, questionámos o grupo para uma possível exploração do balão, indo, assim, ao encontro do interesse apresentado anteriormente. O grupo mostrou intenção em realizar um jogo para explorar o objeto, dando a sugestão de jogar à

“batata quente”. Este jogo demonstrou motivação e satisfação originando uma implicação por parte do grupo (Portugal & Laevers, 2010). Após a finalização deste jogo, algumas crianças referiram que o balão iria “murchar”. Os vários comentários e interrogações do grupo desencadearam uma questão de partida - “Porque é que o balão perde o ar?”.

A participação é a palavra-chave do projeto e da pedagogia que o sustenta uma vez que, as crianças sentindo-se libertas e cooperantes procuram reinterpretar o conhecimento e transformá-lo, participando na sua própria construção de conhecimento (Oliveira-Formosinho, Gambôa, Formosinho, & Costa, 2011).

Para alguns autores, o trabalho por projeto envolve quatro fases por esta ordem: definição do problema, planificação e lançamento do trabalho, execução e avaliação/divulgação (Vasconcelos, et al., 2012). A primeira fase desta metodologia refere-se à construção de uma base de trabalho, a partir de informações, ideias e experiências sobre um determinado tópico (Katz & Chard, 2009). É essencial formular problemas ou questões a investigar, definindo-se as dificuldades a resolver e o assunto a estudar.

Para a primeira fase foi realizada com o grupo a teia concetual (Apêndice n.º 5 - figura 76) que contemplava os seguintes pontos: “o que pensamos saber...”, “o que queremos descobrir...” e “como vamos descobrir...”. No projeto em teia, o planeamento vai emergindo, é uma estrutura que vai crescendo e sendo ajustada consoante as descobertas e motivações do grupo (Barbosa & Horn, 2008).

Nesta fase introdutória partilham-se os saberes e conhecimentos, conversa-se em pequeno e grande grupo, as crianças desenham, realizam esquemas, tudo parte do conhecimento básico das crianças (Vasconcelos, et al., 2012).

Importa salientar que a construção da teia é um instrumento fundamental para documentar as aprendizagens das crianças e a sua evolução, assemelhando-se a um espelho que reflete o desenvolvimento das aprendizagens, podendo ser adaptadas para diferentes direções (Barbosa & Horn, 2008). Esta fase encoraja as crianças a discutir as suas previsões e dúvidas. Sendo assim foi solicitado ao grupo que pesquisasse

acerca da causa do balão perder o ar, através de fotografias, livros e objetos que permitam compreender e descobrir mais sobre o tópico e com auxílio dos familiares, uma vez que, podem ser muito úteis a fornecer informações (Katz & Chard, 2009).

A fase seguinte diz respeito ao “trabalho de campo”, ou seja, a um planeamento dinâmico. Nesta fase define-se o que se vai fazer, por onde se começa, quem faz o quê e organiza-se o dia-a-dia em função das novas informações recebidas (Vasconcelos, et al., 2012).

De seguida, partindo da pesquisa de uma das crianças foi criado um diálogo percebendo que o balão murcha porque perde o ar lentamente pelos seus poros devido à elasticidade que apresenta. As crianças referiam que o balão perdia o ar por “uns buraquinhos muito pequeninos que não conseguimos ver sem utilizar materiais próprios”. Aquando entendida a razão da perda do ar do balão, o grupo manifestou interesse em aprender outros aspetos - “Como podemos encher os balões?”, “Outros tipos de balões” e “Para que é que precisamos do ar?”.

Sendo assim, através das pesquisas realizadas na sala e pelas crianças iniciou-se a fase de execução<sup>10</sup>. O grupo teve contacto com outras técnicas de encher o balão exprimindo vontade em realizar uma experiência visualizada para encher o balão sem utilizar a zona bucal. A experiência foi realizada, em pequenos grupos, utilizando os reagentes vinagre e bicarbonato de sódio. Através desta, as crianças puderam conhecer outra forma de encher o balão através da formação de um gás que se expandiu na garrafa utilizada. Os grupos de trabalho formados mostraram-se entusiasmados e empenhados perante a realização da experiência evidenciando-se a colaboração de todos os elementos. De seguida, para registar a tarefa as crianças nomearam um dos ajudantes do grupo para realizar o registo da mesma, procedendo ao poder democrático por votação.

---

<sup>10</sup> No decorrer deste projeto, eu e o meu par pedagógico elaborámos planificações e as suas respetivas documentações. As planificações foram produzidas semanalmente, consoante aquilo que as crianças queriam fazer e como queriam fazer, ou seja, após a conclusão das tarefas (Apêndice n.º5)

Outro dos aspetos que o grupo ambicionou descobrir referia-se a outros tipos de balões, para tal foram feitas pesquisas, algumas na sala, outras realizadas pelas crianças junto dos seus familiares. É de salientar que a relação e trabalho com famílias é uma dimensão fundamental da construção do currículo em Educação de Infância, promovendo um desenvolvimento (mais) integrado e sustentado das crianças (Matos, 2012). Os balões de ar quente suscitaram curiosidade às crianças, resultando na vontade de construir balões decorativos para a sala.

Utilizando o mesmo método de organização de trabalho, em pequenos grupos, foram realizados quatro balões decorativos para a sala. Para exemplificar o conceito de “ar quente” foi realizada uma experiência utilizando um balão de papel aquecido durante alguns segundos com um secador e não utilizando o vento deste. Como o balão subiu pouco surgiram algumas interrogações a serem esclarecidas nomeadamente: “será que o ar do secador é frio ou quente? E será que é muito quente...?”

Com o desenrolar da teia concetual foram surgindo questões que as crianças queriam ver respondidas, tais como, “para que é que precisamos do ar?”. O grupo referiu respostas como respirar, encher bolas, balões, entre outros aspetos. Sendo assim, através de uma bola que, segundo as crianças, “estava cheia de ar” foram realizados jogos para explorar a mesma.

De seguida, tendo em conta o tópico do projeto e o interesse do grupo perante histórias, nós, par pedagógico de estágio, levámos para ler ao grupo a história intitulada “A sopa queima” da autoria de Pablo Albo. Esta envolve a importância de soprar e dos movimentos respiratórios inspirar e expirar. O grupo mostrou-se bastante interessado na história e em dramatizá-la, para tal, foi necessário refletir acerca dos materiais necessários e formas de dramatização. É de realçar a importância do jogo dramático na aquisição de novos conhecimentos, através da imaginação utilizada no reconto da história as crianças podem melhorar a consciência da temática (Katz & Chard, 2009).

Esta tarefa envolveu as crianças a um nível-emocional tão elevado que o grupo decidiu convidar os restantes colegas das outras salas para assistir ao teatro que iriam realizar. Esta preocupação com a aprendizagem e o trabalho produzido ajuda a emergir

nas crianças uma cultura de respeito e apoio mútuo dentro e fora da sala de atividades (Katz & Chard, 2009).

A partir da história surgiram novos interesses nomeadamente acerca das personagens, partindo deste interesse e perante a vontade de conhecer letras e escrever palavras, foi criado um jogo espécie de “loto” onde estavam presentes as personagens da história e as respetivas palavras. Um aspeto que tivemos em consideração foi a diferenciação pedagógica, uma vez que, estamos perante um grupo com idades heterogéneas tivemos em atenção a correspondência de letra a letra para as crianças com menos conhecimentos no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e a divisão silábica para as crianças que já detêm esse conhecimento.

Ainda refletindo acerca da dramatização o grupo pretendeu contar os fantoches realizados e os tipos de fantoches (seres humanos, seres vivos ou objetos) para tal, foi realizado um gráfico pictórico, que facilitou a contagem às crianças. Para clarificar os dados as crianças sugeriram realizar uma tabela para sintetizar a informação obtida. De seguida, continuando a abordar o domínio da matemática, e visto que, o cantinho da matemática tinha sido criado há pouco tempo, o grupo ambicionou ter mais “jogos”. Sendo assim, foi criado um jogo também com cartões do tipo “dominó ilustrado”, no qual as crianças tinham de fazer corresponder o número de elementos ao algarismo ou número representado.

Uma das lacunas, enquanto par pedagógico, aquando planeamento da organização destas tarefas de jogo lúdico e posteriormente prática das mesmas, refere-se à organização do grupo. Inicialmente a planificação incidia em grande grupo enfraquecendo a ligação individual com as crianças. Recorrendo a uma reflexão constante apercebemo-nos que o trabalho entre pares e em pequenos grupos seria uma estratégia essencial a adotar. Esta estratégia proporcionou às crianças oportunidades de confrontarem os seus pontos de vista, colaborando na resolução de problemas ou dificuldades encontradas assim como nos permitiu contactar com cada criança individualmente (Ministério da Educação, 1997).

No seguimento desta temática as crianças visualizaram um filme de animação do Sid Cientista “Os pulmões”, valorizando um dos interesses do grupo que recai na visualização de filmes. Este vídeo envolve muitos conceitos referentes ao tópico abordado - importância dos pulmões. Neste filme foram referidas algumas experiências nas quais precisávamos de utilizar os movimentos respiratórios tais como, fazer bolinhas de sabão ou conduzir uma bola através do sopro, experiências essas realizadas, posteriormente, em pequenos grupos.

Após visualização do filme, o grupo expressou vontade em descobrir mais sobre o funcionamento dos nossos pulmões definindo a realização de uma experiência como estratégia de aprendizagem.

Outra tarefa que emergiu da visualização do vídeo supracitado foi a ideia de descobrir tarefas ou movimentos que nos deixam mais cansados e daí ficarmos com a respiração mais acelerada. Para descobrir este aspeto foram realizados jogos de motricidade - um mais lento e outro mais rápido que permitiram compreender a diferença da nossa respiração quando estamos mais cansados ou não. A partir destes jogos as crianças apresentaram algumas dúvidas em relação ao funcionamento dos órgãos do nosso corpo.

Precisando a dúvida enunciada, nós estagiárias demos uma sugestão de realizarmos um “corpo humano” e podermos assim aprender alguns dos nossos órgãos. Posteriormente, fomos (nós estagiárias e o grupo de crianças) pesquisar imagens dos “nossos” órgãos e deparámo-nos com os sistemas do corpo humano. O grupo mostrou-se entusiasmado sugerindo desenhar o “decalque” do corpo de uma das crianças. Esta tarefa consistia em colocar os moldes dos sistemas no respetivo local do corpo realizado. Aquando confrontadas com as imagens do sistema circulatório, as crianças pretenderam fazer as veias e artérias com lã que se encontrava na sala.

A próxima tarefa surgiu da dúvida de uma criança, quando estava a ser abordada a respiração nomeadamente, perceber como funcionava a respiração das plantas. A nossa questão para as crianças foi “querem descobrir como respiram as plantas? Como podemos descobrir?”. As experiências realizadas (presente nas

pesquisas de duas crianças) referiam-se à transpiração, fotossíntese e respiração das plantas.

Aquando a realização destas experiências o grupo apreciou bastante as plantas utilizadas (salsa, espinafre, alface e cebola) dialogando que as plantas vinham da horta e que na horta podíamos ouvir muitos sons. Confrontado o grupo para a construção de uma paisagem sonora da horta - exemplificando o conjunto de sons que podem ser escutados na horta, a receptividade foi notória. Após todas as crianças experienciarem os distintos sons, foram criados grupos que sonorizavam cada elemento sonoro, concretizando assim uma paisagem sonora. É de lembrar que todo o trabalho realizado foi dividido por várias crianças que, tendo em conta o poder democrático do grupo foram escolhidas aleatoriamente.

De seguida, emergiu a intenção em representar a horta. Aquando questionado (o grupo) para a forma de representação, a resposta foi com “coisas das ciências” para tal, foram utilizados ingredientes presentes no cantinho das ciências para a composição de quadros da horta representando elementos naturais, animais, entre outros aspetos.

Mais tarde, algumas crianças lembraram-se dos cataventos referidos no vídeo do Sid ambicionando construí-los para decoração do espaço exterior do JI. A exploração dos cataventos foi feita no espaço exterior, as crianças correram com os seus cataventos vendo-os girar. Esta tarefa implicou muita energia aliada a uma expressão de felicidade.

Ao longo desta fase as crianças preparam-se para aquilo que queriam saber, aprofundaram informações e confrontaram as suas ideias iniciais, todo este conhecimento foi obtido por experiências e observações diretas, não esquecendo a panóplia de linguagens que as crianças utilizaram para representar as suas ideias, observações, recordações ou sentimentos (Edwards, Gandini, & Forman, 1999). Esta fase permitiu ao grupo criar estratégias significativas de apropriação de conhecimentos, reorganizando e produzindo novos conhecimentos (Barbosa & Horn, 2008).

A última tarefa realizada surgiu de uma conversa com o grupo aquando a preparação para a divulgação do projeto pedagógico desenvolvido. Segundo Katz e Chard (2009), esta apresentação permite recolher evidências do projeto desenvolvido e aprendizagens realizadas pelas crianças. Nesta fase é imprescindível refletir sobre as competências, estratégias, técnicas e aprendizagens desenvolvidas ao longo do projeto, assim, esta foi uma das nossas preocupações, questionámos cada criança, percebendo a sua opinião acerca do projeto desenvolvido e demonstrando-as ao público envolvente.

Aquando conversas com as crianças para o que apresentaríamos à comunidade educativa e externa o grupo referiu a construção de um balão de ar quente no qual pudessem entrar e imaginar estar a fazer uma viagem. Após questionamento para a forma de construção e materiais envolvidos as crianças sentiram-se implicadas na sua construção. Assim, as crianças sentiram-se envolvidas nesta fase de divulgação do seu “trabalho” à comunidade, recontando através de diferentes linguagens o que foi feito, esta avaliação da questão problema levantada inicialmente pretende perceber as descobertas feitas sobre o que foi proposto e realizado (Barbosa & Horn, 2008).

A divulgação do projeto foi em forma de exposição numa das salas do JI, para tal, realizámos convites para os familiares comparecerem e explorarem o que foi realizado no projeto (Apêndice n.º 5, figuras 69 – 75).

### **1.1. Reflexão e avaliação do Projeto Pedagógico**

Fazendo uma retrospectiva do projeto desenvolvido há vários aspetos que valem a pena refletir, nomeadamente no que concerne à “agência da criança”. Ao longo de todo o projeto apreciamos e valorizamos as crianças, os seus conhecimentos e respeitamos a sua individualidade. Demonstramos respeito pela sua espontaneidade, conhecendo-as e “andaimando-as” para a sua ZDP. Além disso, antes de qualquer prática, junto da educadora, tentamos perceber o “patamar” em que as crianças se encontravam (através dos seus registos gráficos e consulta dos dossiês individuais de

cada criança). As nossas práticas enquadraram-se em tarefas abertas, nas quais a criança explora, investiga, testa e experimenta, chegando à sua própria aprendizagem.

Importa não esquecer a importância de uma atitude apoiante por parte do adulto, transmitindo segurança e confiança ao grupo perante frustrações que possam surgir, como forma de regular determinados comportamentos e perspetivas complexas assim como demonstrar os seus interesses próprios. Segundo Katz e Chard (1989, citados por Katz, Ruivo, Silva, & Vasconcelos, 1998), na implementação de um projeto o educador deve favorecer níveis diferentes de aprendizagem nomeadamente, saberes, competências, disposições e sentimentos. Um projeto deve potenciar aprendizagem, cooperação e negociação em equipa, aspetos respeitados na organização de trabalho ao longo do projeto, como é o caso do planeamento em grande grupo ou trabalho em pequenos grupos.

Através do projeto o grupo criou também alguns hábitos de pesquisa, reflexão e vontade de descobrir e aprender. Também ao nível dos sentimentos é possível lidar com o sucesso e insucesso aprendendo a partir de erros e dúvidas. A diferenciação pedagógica fez também parte das nossas preocupações ao longo das práticas, indo ao encontro das necessidades de aprendizagens diferenciadas, espelhando a criança como um ser social ativo.

Outro aspeto muito valorizado pelo par pedagógico foi a documentação das práticas (Apêndice n.º 5). Esta forma de narrativa enuncia as experiências e atividades que as crianças realizam envolvendo uma panóplia de registos distintos. “Documentar é produzir documentos do que se observa, é tornar visível as experiências realizadas, é criar cultura” (Oliveira-Formosinho, Lino e Niza, 2007, p. 114). Como é possível verificar a documentação das práticas foi uma preocupação constante ao longo do estágio, através deste processo as crianças puderam contactar com a sua aprendizagem assim como, a equipa educativa, as famílias e comunidade puderem compreender o sucedido na sala e o propósito da ação dos cuidadores.

Hebert (2001) citado por Oliveira-Formosinho, et al., (2008) “considera que as crianças gostam de examinar as suas próprias ideias tal com as expressarem, gostam

de escutar de novo o que pensavam e o que diziam” (p. 125). Tendo em conta os novos saberes adquiridos, o grupo aprendeu novas informações sobre objetos, novos conceitos e novos significados (Katz, Ruivo, Silva, & Vasconcelos, 1998).

É de referir que a área de formação pessoal e social esteve presente ao longo do projeto pois através deste foram promovidas atitudes e valores para resolução de problemas.

As expressões foram uma área de conteúdo abordada ao longo do projeto. Ao nível da expressão motora, as crianças tiveram oportunidade de explorar o corpo e os movimentos, incluindo jogos com regras ou controlo motor. Quanto à expressão dramática foi possível trabalhar o jogo dramático que inclui um encadeamento de ações e o desempenho de diversos papéis na dramatização da história. A expressão plástica esteve inerente ao longo de múltiplas tarefas, como os desenhos, a diversidade de manusear materiais e as pinturas. Por fim, relativamente à expressão musical as crianças puderam explorar características dos sons, identificá-los e reproduzi-los ao nível de uma paisagem sonora da horta.

No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita o grupo contactou com a emergência da escrita aquando a leitura da história, do jogo das letras e a partir das documentações realizadas. Em todo o projeto foi fomentado um diálogo permanente permitindo às crianças expressar o seu ponto de vista, uma vez que o planeamento era feito com as mesmas. No domínio da matemática o grupo teve oportunidade de agrupar objetos, formar conjuntos e seriar e ordenar como construção da noção de número. Ao nível do espaço e do tempo inerentes a este domínio o planeamento permitiu à criança introduzir ritmos e sucessões que lhe permitem perceber o antes e o depois significados (Ministério da Educação, 1997).

“Sendo assim a pedagogia de projeto pretende dar um sentido à atividade da criança, implicando-a voluntária e pessoalmente num processo que vai prosseguindo, projetando no tempo e na ação futura” (Katz, Ruivo, Silva, & Vasconcelos, 1998, p.133). Do ponto de vista emocional este projeto apoiou ganhos desenvolvimentais da criança nomeadamente, autoestima e competência social. Este projeto implicou,

também, o envolvimento da criança e uma dinâmica motivacional, apoiando-a na resolução de um problema.

Ao longo do projeto houve a preocupação de documentar e dar visibilidade do que foi realizado, não só para manter informados os pais e colaboradores, mas também para ampliar o círculo e entrar em diálogo com a comunidade. Através deste processo a comunidade percebia o que estava a ser feito no projeto e o efeito que tinha no grupo, a fotografia foi também um forma de comunicar (Malavasi & Zoccatelli, 2013).

Também tivemos em consideração as opiniões das crianças relativamente ao decorrer do projeto, colocando citações opinativas, enunciadas por cada criança, visíveis na exposição do projeto. A opinião dos pais torna-se também essencial para perceber o interesse suscitado na criança, para tal, essa foi, também, uma das nossas preocupações na divulgação do projeto.

Indo ao encontro de um objetivo geral pedagógico da EPE é imprescindível incentivar a participação e colaboração das famílias no processo educativo, estabelecendo, assim, relações afetivas com a comunidade. A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da criança. Ao longo do projeto as famílias partilharam conhecimentos e saberes, através das pesquisas que fizeram com os seus educandos assim como puderam contactar com o trabalho desenvolvido através das documentações que estiveram disponíveis junto à sala sentindo-se presentes e conhecedores do que era realizado. Também na divulgação do projeto os pais foram convidados a visitar e explorar todo o “trabalho” e aprendizagens inerentes a este, mostrando, para tal, evidências (citações das crianças) ao longo de todo o projeto.

Analisando o projeto realizado, talvez se conclua que a área do conhecimento do mundo foi a mais sobrevalorizada em comparação com os restantes domínios e áreas, talvez devido ao tópico inicial. Este projeto foi uma fonte riquíssima de conhecimento por todas as experiências que tive oportunidade de experienciar. Como estagiária senti-me muito implicada, valorizando a minha atitude como aliada das crianças e favorecendo a sua participação ativa no processo educativo. Posso, também,

referir que senti o grupo altamente implicado nas tarefas desenvolvidas, demonstrando energia e entusiasmo, persistência em saber mais. Também ao nível de bem-estar, o grupo mostrou-se confiante, flexível em enfrentar novas situações e com uma vitalidade extrema (Portugal & Laevers, 2010).

## 2. O valor das Interações na Creche

Esta experiência-chave refere-se à importância atribuída às interações estabelecidas no contexto de Creche, sendo uma dimensão muito respeitada na prática supervisionada. De acordo com o relatório da OCDE (UNICEF, 2008), os cuidados prestados às crianças muito pequenas estão a tornar-se uma grande medida que decorre fora de casa e que os governos e as empresas privadas estão cada vez mais preocupados.

As estratégias de intervenção têm frequentemente ignorado as fundações emocionais do desenvolvimento da criança, focalizando-se na promoção de desenvolvimento cognitivo em detrimento das experiências e relações mais precoces (Portugal, s.d - a). As interações entre as crianças e os cuidadores são a base de aprendizagem e desenvolvimento nos domínios do desenvolvimento infantil (National Training Institute for Child Care Health Consultants, 2010).

Durante o estágio foi notória a importância atribuída às interações, respeitando a individualidade de cada criança e mostrando interesse em conhecê-la. A qualidade da Creche é comprometida pela qualidade das relações que se estabelecem - entre o bebé e a sua família, entre o bebé e o educador, entre o educador e a família e entre os profissionais da Creche. Nesse sentido, a qualidade do atendimento em Creche depende de educadores /as conhecedores/ as, competentes e implicados /as na sustentação de alicerces nas relações de qualidade (Portugal, s.d - a).

Os bebés e crianças são exploradores e confiam no apoio dos pais e das pessoas que cuidam delas. As interações proporcionam o “combustível emocional” de que as crianças precisam para desvendar mistérios com que se deparam no seu mundo social e físico (Post & Hohmann, 2003). Segundo o mesmo autor, o cuidador deve estabelecer orientações que promovam a continuidade dos cuidados, criar um clima de confiança com as crianças, estabelecer uma relação cooperante com o grupo e apoiar as suas interações.

Greenspan (1997, citado por Post & Hohmann, 2003) enuncia que relações consistentes e estimulantes são as pedras angulares da competência emocional e intelectual. O desenvolvimento social e afetivo estão intimamente interligados durante a infância, o desenvolvimento social e afetivo da criança emerge das relações com as outras pessoas, pais, educadores ou amigos (Portugal, 1998).

A atitude que a criança terá no seu futuro está relacionada com a forma como foi ou não amada desde início da sua existência, destacando a importância crucial das relações sociais como fonte primária da variação no desenvolvimento socioemocional.

Esta reflexão torna-se crucial uma vez que neste contexto educativo preza-se pelas interações acima das aprendizagens cognitivas. Segundo a Recomendação nº 3/2011 (Vasconcelos, 2001), o cérebro humano desenvolve-se desde o nascimento, em relação direta com o meio exterior, comparando-se a um “cérebro ecológico”, dependendo ao longo de toda a vida do contexto de desenvolvimento.

Assim, para promover um desenvolvimento integral e harmonioso, os cuidados calorosos e responsivos são essenciais. Os ambientes imbuídos de amor e autoestima, segurança emocional e que permitam um sentimento de controlo, são facilitadores do desenvolvimento emocional e cognitivo dos mais pequenos. Os neurocientistas consideram crucial a vinculação precoce do bebé “com um cuidador psicologicamente nutriente”, “com uma função biologicamente protetora, munindo a criança de um equipamento que lhe permite lidar com situações stressantes da vida diária” (Vasconcelos, 2011, p.18031).

Uma aliança entre a instituição e a família é imprescindível, estabelecendo relações de cumplicidade com os profissionais. Estes, por seu lado, devem cuidar da qualidade das interações que desenvolvem com as famílias, procurando interessá-las no projeto pedagógico da instituição e exercendo com elas uma estreita relação que permita uma maior colaboração e participação no ambiente educativo. As famílias devem participar nas diferentes instâncias de decisão, tendo uma voz ativa na elaboração de horários e outras orientações. Foi notório perceber a importância da

interação dos pais na realização de tarefas ou mesmo no, final do dia, quando chegavam mais cedo à instituição, eram os próprios pais que davam a alimentação à criança ou faziam a sua higiene. Estas atitudes repercutem-se na excelente interação que existe com a equipa educativa, transmitindo, assim confiança e bem-estar à criança.

São as interações precoces das crianças com os outros e, particularmente, com a família e com as pessoas que cuidam delas, que estabelecem os padrões das conexões neurais e os equilíbrios químicos que influenciam profundamente o que vão ser, o que vão ser capazes de fazer e como vão reagir ao mundo que a rodeia (UNICEF, 2008).

As crianças muito pequenas não se desenvolvem bem em ambientes “escolarizados”, onde realizam atividades em grupo dirigidas por um adulto, mas em contextos calorosos e atentos às suas necessidades individuais. Os bebés e as crianças muito pequenas precisam de atenção às suas necessidades físicas e psicológicas; uma relação com alguém em quem confiem; um ambiente seguro, saudável e adequado ao desenvolvimento; oportunidades para interagirem com outras crianças e liberdade para explorarem utilizando todos os seus sentidos (Portugal, s.d. - b).

Segundo Cró e Pinho (2011), o desenvolvimento da inteligência é resultado da interação de vários fatores: os biológicos, os de equilíbrio das ações, os sociais de coordenação interindividual e os de transmissão educativa e cultural. Segundo a perspetiva de Portugal (1998, citada por Cró & Pinho, 2011), na base do currículo encontra-se toda a interação da criança com o meio físico e social, o processo de muda de fraldas, por exemplo, não é apenas um pequeno trabalho de rotina, mas uma parte vital do currículo. Sendo que, durante estes momentos é possível trabalhar diversas aprendizagens e atitudes.

Para vários autores o currículo em Creche ocorre ao longo de todo o programa, concretizando-se em torno de várias interações (prestação de cuidados básicos e atividades pedagógicas). Para outros as características do currículo da creche não devem distanciar-se das do currículo para o JI, para que haja continuidade entre as valências.

Assim, o currículo ideal para a creche deve atender às necessidades das crianças, bem como, à articulação entre creche e JI (Cró & Pinho, 2011).

Para o Ministério da Educação (1997), é necessário acentuar a importância das interações e relações entre os sistemas que têm uma influência direta ou indireta na educação das crianças.

Um ambiente estimulante requer apoio e acompanhamento por parte de figuras de referência, afetivamente significativas, sejam estas membros da família, amigos e/ou professores. Segundo Laevers (2005, citado por Alarcão, et al., 2008), é determinante o nível de bem-estar emocional experienciado pelos indivíduos/crianças sendo este indicador da qualidade de relação existente entre o sujeito e o seu contexto.

Perspetivando a teoria de Bronfenbrenner (1979 citado por Coelho, 2004) o desenvolvimento humano é o processo pelo qual a criança vai construindo uma ideia mais alargada, diferenciada e válida do ambiente ecológico, e da sua relação com este. O desenvolvimento da criança acontece através de processos de interação cada vez mais complexa entre uma criança ativa e as pessoas, objetos e símbolos no seu ambiente imediato.

Segundo o relatório da OCDE (UNICEF, 2008), décadas de investigação dizem-nos que as interações reciprocamente gratificantes são requisitos prévios essenciais ao desenvolvimento de circuitos cerebrais saudáveis e de competências cada vez mais complexas. Segundo o mesmo relatório os esforços meramente didáticos – destinados a desenvolver as capacidades cognitivas da criança – podem prejudicar o que procuram promover, se as necessidades emocionais forem negligenciadas. “Os cuidados e a educação não podem ser considerados como entidades autónomas no relacionamento com as crianças pequenas. Nem o amor nem os ensinamentos são, por si só, suficientes para um desenvolvimento ótimo” (UNICEF, 2008, p.6).

A investigação da OCDE defende quatro princípios:

“Há quatro conceitos centrais que são importantes para projetar uma política social sólida relativamente à primeira infância, e que resultam de décadas de investigação independente nos domínios da economia, da neurociência e da psicologia do desenvolvimento. Em primeiro lugar, a arquitetura do cérebro e o processo de formação de capacidades são influenciados pela interação entre a genética e a experiência individual. Em segundo lugar, o domínio das capacidades essenciais para o sucesso económico e para o desenvolvimento das vias neurais que lhe estão subjacentes obedecem a regras hierárquicas. As conquistas posteriores são construídas sobre alicerces anteriormente estabelecidos. Em terceiro lugar, as competências cognitivas, linguísticas, sociais e emocionais são interdependentes; todas elas são poderosamente moldadas pelas experiências da criança em desenvolvimento e todas contribuem para o sucesso em qualquer sociedade em geral. Em quarto lugar, embora a adaptação prossiga ao longo da vida, as capacidades humanas são formadas numa sequência previsível de períodos sensíveis, durante os quais o desenvolvimento de circuitos neurais específicos e os comportamentos por eles mediados são extremamente plásticos e, por conseguinte, muito recetivos a influências ambientais” (UNICEF, 2008, p.7).

Esta investigação (UNICEF, 2008) alertou para o sentido emergente de ‘poder’ que surge na criança – a sensação de conseguir influenciar acontecimentos e situações. Se esta sensação for incentivada pelas reações dos adultos, a motivação, a confiança e a competência terão tendência para florescer. Se, pelo contrário, não for reforçada ou se for ativamente desencorajada através de uma reação negativa ou de um castigo, estes aspetos essenciais do desenvolvimento psicológico poderão ficar comprometidos.

Por todos estes motivos, o relacionamento entre os bebés e os pais ou as pessoas que lhes prestam cuidados primários é crucial para o desenvolvimento emocional,

psicológico e cognitivo da criança. Os problemas de desenvolvimento e de comportamento – que muitas vezes se mantêm ao longo da vida – na maior parte dos casos têm origem em distúrbios nesse relacionamento.

Em relação à cooperação que se deve estabelecer com a família, nesta etapa é ainda mais importante, neste ambiente educativo esta colaboração baseia-se em troca de informações sobre as características, necessidades e particularidades de cada criança. Uma atitude próxima e dialogante por parte do/a educador/a relativamente às famílias e destas para com o/a educador/a favorece um equilíbrio na personalidade das crianças.

As relações positivas de apoio parecem promotoras de bem-estar e saúde emocional, pelo contrário relações negativas ou desestruturantes parecem estar implicadas na desordem. E como a implicação se torna essencial uma vez que, deve ser uma qualidade reconhecida caracterizando-se pelo fascínio, abertura a estímulos e energia. O nível de implicação representa um sinal positivo para o/a educador/a. O bem-estar define-se como a satisfação e o prazer. A satisfação das necessidades básicas é determinante para alcançar o bem-estar emocional (Portugal & Laevers, 2010).

As relações afetarão o desenvolvimento individual, as relações são a base que permitem à criança funcionar de modo independente constituindo modelos a usar na construção de relações futuras. De acordo com Portugal (1998):

“Na realidade, a afetividade é tudo o que afeta, tudo o que não nos deixa indiferentes, tudo o que mexe ou interfere connosco, tudo o que dá prazer e tudo o que entristece. É tudo o que leva a agir e reagir” (p.22).

Importa salientar que é errado pensar que se pode estimular o desenvolvimento cognitivo sem trabalhar simultaneamente o desenvolvimento físico, emocional e social. Os atos mais básicos de cuidados como alimentar, confortar, lavar ou brincar refletem os valores do adulto cuidador. Ao longo do estágio as manifestações de carinho ao longo dos momentos de rotina foram uma constante, evidenciado a importância que as interações detêm nestes momentos rotineiros. Estas interações didáticas acontecem regularmente, envolvendo ambos os intervenientes estão envolvidos numa mesma tarefa (Portugal, 2000).

Um/a educador/a competente necessita de adotar capacidades de escuta, de explorar as perspetivas parentais e de saber conduzir as áreas de consenso. O programa de Creche é diferente de um programa produzido para crianças de 3 a 5 anos. Deve, assim, haver uma flexibilidade para responder às necessidades individuais de cada criança e família (Portugal, s.d - a).

Os bebés precisam de atenção às suas necessidades físicas e psicológicas nomeadamente, uma relação com alguém em que confiem. A fusão de cuidados e educação podem promover experiências valiosas na vida das crianças. Segundo a perspetiva de Bronfenbrenner (s.d, citado por Portugal, 2000), uma díade de atividade conjunta deve envolver reciprocidade, relação afetiva e equilíbrio de poder. O valor que a criança atribui a si própria é validado pela interação com figuras adultas de referência.

A ideia introduzida por Caldwell (1989, citada por Coelho, 2004) de que as dimensões relativas à educação e aos cuidados deverão estar presentes e ser compreendidas como indissociáveis “*educare*” levou à sugestão de que os programas para a infância deverão oferecer essas componentes sob a forma de serviços integrados.

Posto isto, esta fusão ilustra a qualidade das relações salientando ligações afetivas e fortes entre crianças e adultos. O educador desenvolverá relações de confiança, prazer através de atenção, gestos palavras e atitudes (Portugal, 2000). Estas atitudes permitirão à criança comunicar as suas necessidades e a responder bem aos desafios que o mundo lhe coloca.

A aliança entre os profissionais e os pais é essencial, pois cada um fornece apoio ao outro, estabelecendo verdadeiras parcerias com as famílias.

As relações que se estabelecem com um bebé na creche assumem-se como uma verdadeira relação educativa que vai muito além de uma mera relação de “tomar conta”. Para Bronfenbrenner (1979, citado por Pinto, s.d.):

“O estabelecimento de padrões de interação, no seio de uma ligação afetiva forte e positiva, disponibiliza a criança para abertura ao contexto físico, social e, mais tarde, simbólico, promovendo a exploração, manipulação, elaboração e imaginação” (p. 52).

Para que a criança aprenda a confiar, precisa de contar com adultos confiáveis que satisfaçam as suas necessidades – físicas, afeto, segurança, reconhecimento e afirmação, sentimento de competência e de significados e valores (Portugal, s.d (b)).

“A criança não existe fora de interações. As crianças não são seres isolados, estão inseridas em contextos humanos, sociais, culturais e históricos. Se existe um centro, esse centro é constituído pelas interações, porque a criança existe na interdependência” (Vasconcelos, 2009: 53).

### **3. Intencionalidade Educativa e Avaliação na Educação Pré-Escolar**

De acordo com as OCEPE (Ministério da Educação, 1997), a intencionalidade educativa pressupõe um processo reflexivo de observação, planeamento, ação e avaliação desenvolvido pelo/a educador/a de forma a adequar as suas práticas às necessidades das crianças e do grupo. É neste sentido que esta experiência-chave se torna essencial para refletir acerca das práticas observadas referentes à avaliação realizada ao longo do estágio.

Avaliar na EPE fornece informação sobre as aprendizagens das crianças sendo um processo regulador da prática educativa. Deste modo, o/a educador/a deve orientar e melhorar o seu trabalho, no entanto, o papel central deste processo não pertence ao adulto mas à criança (Fernandes, 2009).

Segundo Hoyuelos (2004, citado por Cardona & Guimarães, 2012), a avaliação constitui um instrumento extraordinário para o diálogo, a troca, a partilha (...) a possibilidade de discutir e de dialogar “tudo com todos”. A avaliação das crianças deve ser vista como seres aprendentes e das crianças com os seus/ suas educadores/as. Segundo a perspetiva de Paulo Freire “Ninguém educa ninguém, todos nos educamos uns aos outros mediatizados pelo mundo” (Cardona & Guimarães, 2012).

Avaliar implica tomar consciência da ação para adequar o processo às necessidades do grupo e à sua evolução, a reflexão adjacente deve partir do que se observa, possibilitando estabelecer uma progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança (Ministério da Educação, 1997). Esta experiência-chave revela-se importante uma vez que a EC ao longo das suas práticas adequa o planeamento e as suas práticas aos interesses e motivações das crianças, adaptando-as às diferentes aprendizagens e níveis de desenvolvimento devido ao grupo se tratar de heterogéneo (idade e desenvolvimento de competências e aprendizagens).

Ao planificar, o/a educador/a deverá ser flexível, tendo em consideração os dados recolhidos na observação e na avaliação. Também deverá ter em consideração o grupo de crianças, as suas idades, capacidades, interesses e necessidades/limitações,

organizando e reorganizando o ambiente educativo consoante os dados recolhidos (Parente, 2014).

A intencionalidade educativa do/a educador/a deve realçar um relacionamento harmonioso com as crianças. Na prática de ensino supervisionada a EC valorizava o planear com as crianças, integrando-as no processo de avaliação, possibilitando obter informações importantes sobre o desenvolvimento das crianças.

De acordo com a perspetiva de Roldão (2003, citado por Gaspar, 2010):

“Avaliar é um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida e que incorporam, por isso mesmo a verificação da sua consecução” (p.65).

O Perfil específico de desempenho do educador de infância (Decreto Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto) vem acentuar a importância de conceber e desenvolver o respetivo currículo com vista à construção de aprendizagens integradas, apontando a avaliação numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e aprendizagens de cada criança e do grupo. Neste processo torna-se crucial conhecer e saber utilizar procedimentos diversificados de avaliação: observação, registo e avaliação do desenvolvimento e dos seus posteriores efeitos (Portugal, 2009).

Ao longo das planificações realizadas a EC conversava com o grupo para demonstrar a sua ideia, percebendo o seu interesse e reformulando segundo as perspetivas das crianças. Ao longo dos trabalhos realizados as respostas e impressões das crianças eram registadas nos mesmos, sendo possível ver a documentação dos desenhos das crianças. A utilização de instrumentos de documentação e avaliação possibilitam perceber as especificidades e diversidades das infâncias, observáveis nos diferentes contextos educativos (Idem).

Lincoln (1989, citado por Gaspar, 2010, p.68) refere que:

“Não há uma maneira certa de definir avaliação, de um modo que se possa de uma vez por todas por fim à discussão sobre como realizar a avaliação e quais os seus objetivos”.

A utilização do SAC (Sistema de Acompanhamento das Crianças) propicia um ciclo que envolve várias estratégias de avaliação: observação, avaliação, reflexão e ação focalizando-se no bem-estar, implicação, aprendizagem e desenvolvimento das crianças (Portugal & Laevers, 2010).

A avaliação na EPE assume uma dimensão marcadamente formativa, tratando-se de um processo contínuo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem e que vá tomando consciência do que já conseguiu e das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando. A educação pré-escolar é perspectivada no sentido da educação ao longo do vida, assegurando à criança condições para abordar com sucesso a etapa seguinte (Circular n.º: 4 /DGIDC/DSDC/2011, 2011).

A avaliação, enquanto processo contínuo de registo dos progressos realizados pela criança, ao longo do tempo, utiliza procedimentos de natureza descritiva e narrativa, centrados sobre o modo como a criança aprende, como processa a informação, como constrói conhecimento e resolve problemas. Os procedimentos de avaliação devem ter em consideração a idade e as características desenvolvimentais das crianças, assim como a articulação entre as diferentes áreas de conteúdo, no pressuposto de que a criança é sujeito da sua própria aprendizagem. Avaliar assenta na observação contínua dos progressos da criança, indispensável para a recolha de informação relevante, como forma de apoiar e sustentar a planificação e o reajustamento da ação educativa, tendo em vista a construção de novas aprendizagens. A avaliação formativa constitui-se, assim, como instrumento de apoio e de suporte da intervenção educativa, ao nível do planeamento e da tomada de decisões do educador (Circular n.º: 4 /DGIDC/DSDC/2011, 2011).

A documentação pedagógica apresenta-se essencial na avaliação, o portefólio é um ponto de partida para a aprendizagem das crianças. Existem múltiplas formas de avaliar as crianças.

O portefólio no campo pedagógico é um instrumento que pretende aprender e ensinar às crianças, contribuindo para a construção e para o desenvolvimento dos seus próprios saberes, conhecimentos e aprendizagens. Tal como refere Sá-Chaves (2000, citado por Gonçalves & Ramalho, 2009) a utilização do portefólio constitui uma estratégia que pretende responder à necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a relação ensino-aprendizagem de modo a assegurar-lhe melhor compreensão e, desse modo, gerar qualidade.

Sendo assim, para proporcionar um desenvolvimento global e harmonioso das crianças o educador tem de adotar uma pedagogia estruturada. As áreas de conteúdo devem ser marcos referenciais no planeamento e avaliação das várias experiências educativas. Devem ser entendidas como uma abordagem global e integrada, para que se processe uma construção articulada do saber (Fernandes, 2009).

Na intervenção profissional do/a educador/a a intencionalidade do processo educativo de avaliar passa por diferentes etapas: Observação – A observação de cada criança e do grupo, para conhecer os interesses, capacidades e dificuldades das crianças; Planeamento – Para planear o processo educativo, o/a educador/a deve ter em conta as informações que recolheu sobre cada criança, para que seja capaz de proporcionar um ambiente estimulante que promova aprendizagens significativas; Ação – Consiste na capacidade de o educador concretizar as suas intenções educativas, tendo em conta as propostas das crianças e as situações imprevistas (Fernandes, 2009). É necessário “gerir o currículo em contexto, tomando opções e estruturando o trabalho e os saberes numa ação que tenha como horizonte a aprendizagem das crianças” (Ludovico, 2007 citado por Fernandes, 2009, p.17).

Deste modo, a avaliação dos efeitos possibilita ao/à educador/a saber se a sua ação no processo educativo contribuiu para o desenvolvimento e aprendizagens. Permite-lhe também ir adequando o processo educativo à evolução das crianças e ir aferindo com os pais os seus progressos (Ministério da Educação, 1997).

Nesta perspetiva o papel do adulto é o de gerar oportunidades que permitam à criança iniciar experiências e o de fazer propostas de atividades para que

a criança faça experiências de aprendizagem. O adulto faz essas propostas, cria essas oportunidades no contexto de um ambiente educacional estimulante em que se empenhou previamente (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2007).

Sendo assim, a aprendizagem pela ação surge como núcleo de todo este processo de avaliação, podendo distinguir três etapas (Fernandes, 2009): a avaliação inicial, avaliação de processo e avaliação de produtos. Pacheco (2001, citado por Fernandes, 2009) refere que na avaliação inicial temos em conta as condições existentes, fundamentação e necessidades; na avaliação do processo, consideram-se as variáveis que abrangem todo o processo de desenvolvimento curricular nos contextos político-administrativo, de gestão e de realização; na avaliação final ponderam-se os resultados aos vários níveis definidos no projeto curricular, cujos indicadores podem ser dados por aspetos de ação (comportamentos, práticas, atos), da cognição (ideias e opiniões), socio emocionais (sentimentos, atitudes, relações e expectativas).

A avaliação, enquanto elemento integrante e regulador da prática educativa, permite uma recolha sistemática de informação que, uma vez analisada e interpretada, sustenta a tomada de decisões adequadas e promove a qualidade das aprendizagens. A reflexão, a partir dos efeitos que se vão observando, possibilita estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança, individualmente e em grupo, tendo em conta a sua evolução (Circular n.º: 4 /DGIDC/DSDC/2011, 2011).

A escolha desta experiência-chave deve-se, também, ao facto de ter tido a oportunidade de, durante o estágio, ter assistido a vários momentos de avaliação, consultando os dossiês das crianças e acompanhando a documentação ao longo dos trabalhos e planeamento das atividades. Além disso, pude presenciar as reuniões de avaliação realizadas no final do 2º período, na qual foi entregue aos EE uma ficha de avaliação respetiva a cada criança.

Esta ficha de avaliação contemplava alguns tópicos relativos às áreas de conteúdo: Área Formação Pessoal e Social (Comportamentos e atitudes/ autonomia, desenvolvimento social, desenvolvimento emocional); Área da Expressão e Comunicação (Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Matemática, Expressões);

Área do Conhecimento do Mundo. Cada tópico discriminava algumas etapas de desenvolvimento que são preenchidas através de *checklist*, reservando um espaço à descrição livre para observações gerais de desenvolvimento. A ficha é completada com informações e conversas informais entre o/a educador/a e os EE, explorando aspetos como a evolução das competências de um período para outro e repensar estratégias a adotar para o aperfeiçoamento das distintas competências.

Avaliar o desenvolvimento de uma criança não se pode limitar a capacidades adquiridas, em via de aquisição ou ainda inexistentes. As competências das crianças são dependentes da situação ou contexto, não se limitando a uma *checklist* estandardizada. Sendo assim, a avaliação deve ser processual e tornar possível o desenvolvimento de práticas orientadas não apenas por benefícios futuros nomeadamente, aprendizagens e desenvolvimento de competências mas essencialmente pela qualidade na sua vida (Portugal & Laevers, 2010).

Pretende-se que se perspetive no sentido da educação ao longo da vida, devendo, contudo, a criança ter condições para abordar com sucesso a etapa seguinte (Ministério da Educação, 1997).

Através do currículo, importa proporcionar a cada criança oportunidades para a construção e o desenvolvimento da sua autonomia, da sua socialização, do seu desenvolvimento intelectual, ao mesmo tempo, importa promover a sua integração social e a sua predisposição positiva para o ingresso na escolaridade obrigatória (Marchão & Fitas, 2014).

Segundo a perspetiva de Marchão e Fitas (2014), a avaliação deve apresentar-se como integrante e indissociável da construção e desenvolvimento do currículo, assumindo-se não só para identificar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, mas também para melhorar e adequar a prática pedagógica e o seu contexto.

Neste processo a criança deve ser protagonista no desenvolvimento da sua aprendizagem o que lhe permite ir tomando consciência do que já consegue fazer, das dificuldades que ainda tem e de como as vai ultrapassando.

Na perspetiva de Fisher (2004 citado por Marchão & Fitas, 2014):

“A avaliação formativa é um processo de parceria, onde devem estar envolvidos todos os que conhecem a criança”. Nesse sentido, para além do/a educador/a, ainda intervêm na avaliação, as crianças (considerando que a avaliação é uma atividade educativa), a equipa educativa, os encarregados da educação (através da troca de opiniões sobre a criança e dos outros contextos onde a mesma também se integra), o Departamento da Educação Pré-escolar do Agrupamento de Escolas (onde se partilham e discutem ideias e conceções entre os/as educadores/as de infância) e os/as docentes da educação especial quando assim for necessário) (p.30).

As técnicas e instrumentos de avaliação podem ser diversificados: entrevistas, narrativas, fotografias, gravações áudio e vídeo, registos de autoavaliação, questionários à criança, aos pais e a outros parceiros, portefólios construídos com as crianças. O que importa “é ver a criança sob vários ângulos de modo a acompanhar a evolução das suas aprendizagens (...)” (Circular n.º: 4 /DGIDC/DSDC/2011, 2011, p.5). Quando se considera a criança como um ser competente torna-se necessário aceitar a sua participação e capacidade de decidir, nomeadamente quando se trata de avaliar o seu percurso e as suas aprendizagens.

O desenvolvimento de uma criança ocorre de forma holística, como um todo, e não de uma forma compartimentada ou por áreas de conteúdo, neste sentido, educar uma criança envolve investir no desenvolvimento de uma pessoa “total”. É crucial partir do que as crianças já sabem, ajudando-as a desenvolver competências pessoais (atitudes, comportamentos no grupo e aprendizagens nos domínios essenciais) em detrimento de *checklist* que elenca habilidades elementares, atomizadas e normativas (Portugal & Laevers, 2010). Na prática de estágio a EC utiliza os dossiês para coletar todos os trabalhos realizados pelas crianças, alguns deles, utilizando documentação do que foi realizado mas não está presente a explicação da emergência do mesmo ou opinião das crianças acerca dos mesmos.

Nesse sentido, o/a educador/a de infância deve promover práticas alternativas de avaliação das aprendizagens das crianças, surgindo o portefólio como um desafiante

e inovador instrumento de aprendizagem e de avaliação. É importante que a criança participe na construção do portefólio com autonomia, com a intenção do sentido de autoavaliação em que reconheça, nas suas produções, a sua aprendizagem, refletindo sobre as mesmas. De acordo com as ideias de Melo e Freitas (2006, citados por Gaspar, 2010: 84) o portefólio pode ser considerado:

“Uma organização de trabalhos significativos para o professor e para o estudante, permitindo monitorizar o desenvolvimento dos conhecimentos, competências e atitudes, onde não faltam as análises e as reflexões sobre as suas aprendizagens”.

Cada portefólio poderia organizar-se através de seções iniciando-se com uma folha de apresentação que anuncia o respetivo conteúdo. Posteriormente identificação da criança; os trabalhos (desenhos/atividades/experiências/visitas de estudo); registos fotográficos; algumas histórias...; poemas; adivinhas; lengalengas; CD/DVD.

O portefólio realça a importância da participação da criança no nível da escolha, da decisão e da construção e afirmação do seu pensamento crítico. Enfatiza o papel da criança enquanto participante ativa no processo de avaliação, e permite-lhe selecionar trabalhos e atividades às quais atribui um significado, cria-lhe oportunidades para justificar e valorizar as suas escolhas/produções, permite-lhe refletir e tomar consciência sobre as suas conquistas e progressos (Marchão & Fitas, 2014).

A reflexão sobre a ação é, também, uma prática utilizada pela Educadora remetendo essa estratégia para as crianças. Ao final do dia, as crianças realizam uma análise retrospectiva, através de um olhar analítico, ou seja, avaliar o que foi feito ao longo do dia, exprimir os seus interesses ou desinteresses e avaliar e refletir acerca dos seus comportamentos e atitudes. Esta atitude permite percecionar a ação “a uma luz diferente da habitual” (Alarcão, 1996 citada por Gonçalves & Ramalho, 2009).

O valor da avaliação é indispensável na análise da qualidade da oferta educativa e na compreensão da forma como vai ao encontro das necessidades das crianças, atendendo ao seu bem-estar e implicação nas atividades. É neste sentido que

Drummond (2005, citado por Cardona & Guimarães, 2012:236) refere que uma avaliação com qualidade é:

“O que as crianças sabem, reconhecemos os seus sucessos, as suas características, individuais e as diferenças entre crianças. Podemos usar estas avaliações para organizar e enriquecer o currículo, as nossas interações com as crianças e as respostas educativas no seu todo. Essas avaliações também podem servir para identificar o que a criança vai ser capaz de aprender a seguir, de forma a apoiarmos e a alargarmos a sua aprendizagem. A avaliação das aprendizagens das crianças faz parte da procura de qualidade, na nossa prática diária”.

Na avaliação a criança deve ser protagonista da sua própria aprendizagem, participando ativamente de modo que tome consciência das dificuldades que vai tendo e de como as vai ultrapassar. Importa salientar que tornar o trabalho pedagógico visível à comunidade permite a elaboração de avaliação de qualidade, a avaliação torna-se democrática<sup>11</sup> e um processo de tomada de decisão. O/a educador/a deve trabalhar nas documentações: transcrições das crianças, diálogos, registos escritos e desenhos, fotografias de momentos-chave, uma coleção de produtos e construções feitas pelas crianças (Vasconcelos, 2009).

De acordo com Cardona e Guimarães (2012), a avaliação deve centrar-se na rede de relações e interações que a criança estabelece com os pares, com os adultos da sala, com os pais, procurando documentar aprendizagens. De facto, os contextos e as relações são dimensões chave para compreender a aprendizagem da criança e o processo de avaliação inerente.

---

<sup>11</sup> Aspeto abordado na Experiência-Chave “Participação Democrática”

#### **4. Participação Democrática**

Tal como referem Woodhead e Faulkner (2000, citados por Oliveira-Formosinho, et al. 2008), “as crianças não devem ser consideradas nem sujeitos, nem objetos, mas participantes” (p.71). É de salientar que um dos objetivos pedagógicos da EPE é “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania”, onde seja possível as crianças participarem, contactarem e respeitem as diferentes culturas e opiniões (Ministério da Educação, 1997, p.15).

Na verdade, as oportunidades que são proporcionadas ao grupo para cooperar, decidir regras em comum indispensáveis à vida em sociedade e também distribuição de tarefas necessárias à vida em coletividade são exemplos de participação democrática. Webster-Stratton (2011) salienta, ainda, que é necessário, cada vez mais, investir no desenvolvimento de competências sociais e na resolução cognitiva de problemas de todas as crianças.

A participação é mais do que um direito das crianças, é uma necessidade para que estas desenvolvam os princípios da democracia, é crucial promover oportunidades para que participem pois é pela prática da participação democrática que se aprende a democracia. Neste aspeto é necessário remeter para o conceito de agência da criança, Barnes (2000, enunciado por Oliveira-Formosinho, et al., 2008), refere que “dispor de agência” é possuir poder e capacidades que, sendo exercitados, tornam a criança com uma identidade mais ativa que intervém nos acontecimentos que a rodeiam.

“Por negociação se procede à construção dialogante dos valores e dos significados das práticas culturais e científicas em que radica o desenvolvimento e a educação” (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2007, p.127).

A negociação foi uma constante no decorrer das práticas dos cuidadores (educadora e estagiárias), exemplo disso, é quando não há unanimidade na sala e as

crianças votam e percebe-se que ganha a maioria, assim, compreende-se e aceita-se o poder democrático.

A criança tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver a sua opinião tomada em consideração. O/a educador/a tem o papel de gestor do currículo tendo em conta uma formação individual e aprendizagem ativa. Para tal deve exercitar a participação, atenção, raciocínio e linguagem fomentando um desenvolvimento social, intelectual e moral.

Os cuidadores devem apoiar as crianças observando o que elas fazem, partilhando comentários ou conhecimentos como forma de auxiliar o aperfeiçoamento de aptidões, interesses e sucessos (Brickman & Taylor, 1996).

Para desenvolver o poder democrático por partes das crianças é preciso ter em linha de conta as suas necessidades ao nível físico, emocional e cognitivo, promovendo a sua cooperação, tomada de perspectiva e resolução de conflitos. Destaca-se o respeito e encorajamento aos quais a criança tem o direito, envolvendo a rotação diária de direitos e deveres ao qual está sujeita, exemplo disso é a construção das regras de convivência com as crianças<sup>12</sup> que respondem a uma necessidade sentida no seio do grupo. Deste modo, elas podem entendê-las, ao mesmo tempo que se vão apropriando da sua razão de ser, para o bem-estar pessoal e social, adquirindo competências de cidadania (Oliveira-Formosinho, et al., 2008).

Esta participação democrática tem inerente a metodologia da pedagogia da participação certificando à criança um ator social que é um sujeito autónomo e com iniciativa própria. Sendo assim, os processos fundamentais nesta pedagogia são a participação, escuta e negociação. A escuta evidencia o processo de auscultar a criança sobre a sua colaboração no processo, por sua vez, a negociação é o processo de debater os conteúdos curriculares bem como, o ritmo e aprendizagem associados. “Planificar é dar à criança poder para se escutar e para comunicar a escuta que fez de si” (Oliveira-Formosinho, et al., 2008, p. 33).

---

<sup>12</sup> Esta informação foi obtida através de conversas informais com a EC

É de destacar que estes processos estão intrínsecos à metodologia utilizada pela educadora e às metodologias utilizadas por nós, estagiárias, aquando implementação do projeto e estudo investigativo da Abordagem de Mosaico, associando à criança a imagem de construtora do seu próprio conhecimento. Quando a criança é considerada uma “tábua rasa” ou “folha em branco” a tarefa central passa a ser do docente sendo assim, a liberdade é essencial para o exercício de agência, ou seja, a criança pode escolher cursos diferentes de ação, logo, tem liberdade.

Todo o poder de escolha requer o de liberdade (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2007). Considero que as minhas práticas coincidiram com os conceitos refletidos anteriormente, nomeadamente dar agência à criança, incluindo para tal, poder de decisão, negociação e escuta, percebendo os interesses da criança individual para realizar algo ou forma de a realizar.

Contribuindo com a teoria da Sociologia da Infância a infância é uma *Construção Social* abordando a socialização das crianças como:

“um processo através do qual os indivíduos apreendem, elaboram e assumem normas e valores da sociedade em que vivem, mediante a interação com o meio mais próximo e, em especial, a sua família de origem, e se tornam, deste modo, membros da referida sociedade” (Pinto, 1997 citado por Vasconcelos, 2009: 25).

Ao invés de considerar as crianças como seres carentes e dependentes a sociologia da infância encara-as como atores sociais “dotados de competências, capazes de um certo limiar de iniciativa perante as circunstâncias e que vivem” (idem). Também Giddens (1993) citado pela mesma autora refere que a criança desde que nasce é um ser ativo neste processo e não um ser passivo.

Para a sociologia da infância a criança é um sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença a um grupo etário próprio, é sempre um ator social que pertence a uma classe social, a um género etc (Sarmiento, 2004).

É de sublinhar “...a participação crescente das crianças e dos jovens, com o objetivo de resolver de uma forma democrática os conflitos e as resoluções de problemas, muitos grupos e comunidades descobrirão que estas experiências e perspectivas das crianças, acrescentam aspetos inestimáveis e sugestões criativas ao processo de resolução de problemas” (Fernandes, 2005, p.416).

Para introduzir práticas democráticas na educação de infância são necessários quatro tipos de atividade: tomada de decisão, avaliação do trabalho pedagógico usando métodos participativos, interrogação sistemática dos discursos dominantes e, finalmente, uma abertura à mudança. Segundo Moss (2006), uma prática democrática necessita de um conjunto de valores partilhados na comunidade de cada instituição para a infância: respeito pela diversidade, reconhecimento de múltiplas perspectivas e da existência de paradigmas diversos, acolher a curiosidade, a incerteza, a subjetividade e o pensamento crítico (Fernandes, 2005).

A Educação de Infância pretende promover o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem no centro do trabalho em educação de infância, ao mesmo tempo que se respeita a inteligência da criança e as suas estratégias naturais de aprendizagem, introduzindo as crianças aos valores democráticos da sociedade (Vasconcelos, s.d).

Hart (1992:5, citado por Fernandes, 2005), defende que a participação das crianças em diferentes arenas, como a família, a escola ou a comunidade, é um importante meio para o desenvolvimento das suas competências de participação: “...É irrealista esperar que de repente, somente porque se atingiu 16, 18 ou 21 anos, todos se tornem cidadãos responsáveis e ativos, sem ter havido uma experiência prévia onde estas competências tenham sido desenvolvidas. A compreensão de uma participação democrática somente pode ser adquirida gradualmente através da prática social; não pode ser ensinada como uma abstração” (p.48).

O poder democrático na Educação de Infância proporciona oportunidades de participar no ambiente educativo – tomar decisões acerca das finalidades, práticas e o ambiente; avaliar o trabalho pedagógico através de métodos participativos; contestar

discursos dominantes; desenvolvimento de abordagem crítica; gerar mudança (Moss, 2007).

A criança quando se encontra numa instituição democrática, é entendida como um cidadão competente, um especialista na sua própria vida, é possuidora de opiniões que valem a pena ouvir e tem direito e a competência para participar nas tomadas de decisões coletivas. Este reconhecimento provém, também, que as crianças têm, no modelo pedagógico de Malaguzzi (Edwards et al., 1999), uma centena de línguas para se expressar e para ser uma prática democrática significa ser capaz de 'ouvir' estas muitas línguas.

Segundo a perspetiva de Langsted (1994, citado por Moss, 2007), mais importante que as estruturas e os procedimentos é o clima cultural que molda as ideias que os adultos têm numa determinada sociedade. O desejo de ouvir e envolver as crianças origina um clima cultural e democrático. As crianças ao sentirem que influenciam “...o que está a ser investigado e a forma como as suas vidas são representadas, elas participam em processos institucionais de tomada de decisão. Quanto mais as crianças forem ativamente envolvidas na investigação, maiores serão os ganhos a nível pessoal” (Fernandes, 2005 p.152).

Moss (2007) defende que através das experiências e oportunidades democráticas as crianças:

“Make choices and communicate their feelings, ideas and wishes in numerous ways, long before they are able to communicate through the conventions of spoken or written language” (p.17).

Estas experiências democráticas remetem-nos para o sentido de poder que um individuo tem de agir em distintos contextos, implicando que a criança se sinta ativa, com sentido de poder, orientada e sentindo-se implicada e envolvida e capaz de dar um contributo para a vida social (Vasconcelos, 2009).

“O conjunto destas abordagens salienta a complexidade nos dias de hoje da questão dos direitos humanos, mas reforça a necessidade de continuar a haver uma

concertação internacional para que estes direitos (e responsabilidades...) se tornem de facto uma realidade” (Vasconcelos, 2014:42).

## **5. Experiência de Investigação: Abordagem de Mosaico - Auscultar as perspetivas das crianças**

### **5.1. Enquadramento Concetual**

Ao longo da prática de ensino supervisionada em JI foi proposta a elaboração de um estudo investigativo com o intuito de compreender as perspetivas das crianças acerca do JI que frequentam, utilizando a metodologia Abordagem de Mosaico (*Mosaic Approach*).

Antes de mais torna-se essencial perceber em que consiste uma investigação. Segundo Máximo-Esteves (2008), a investigação na ação permite ao profissional reformular as questões essenciais da sua prática, identificar objetivos e escolher estratégias e metodologias de acordo com os resultados obtidos. Contribuindo com a perspetiva de James McKernan (1998, citado por Máximo-Esteves, 2008), uma investigação é auto-reflexiva na medida que pretende caracterizar uma área problemática que se deseja aperfeiçoar e melhorar a prática, a avaliação é efetuada para verificar a eficácia da ação realizada.

Durante muitas décadas assumia-se a perspetiva de que as crianças deviam ser vistas mas não ouvidas, retirando-lhes o direito à participação (Oliveira-Formosinho, Kishimoto, & Pinazza, 2007). Esta abordagem investigativa pretende investigar as vozes das crianças, sendo crucial identificar a criança como participante ativa e co-construtora, possuidora de agência e com direito à participação, incluindo o poder de diálogo e decisão na sua própria vida (Oliveira-Formosinho, et al., 2008).

A Abordagem de Mosaico tem como influências a Pedagogia de Participação abrangendo os processos de observação, escuta e negociação e o modelo Reggio Emilia. A pedagogia de participação centra-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente. Esta pedagogia espelha a criança como ativa e competente, respeitando os seus direitos de participação (Oliveira-Formosinho, Kishimoto, & Pinazza, 2007). As crianças deixam de ser vistas como objetos passivos no processo de investigação ou na sociedade em geral mas como

atores sociais que são. O processo de escuta permite ouvir a criança e a sua colaboração na co-construção do conhecimento, percebendo os interesses, motivações, relações, saberes, intenções e desejos. Como referem Clark e Statham (2005), esta avaliação participativa pretende tomar como ponto de partida a competência e a crença que as crianças são as pessoas que sabem mais sobre as suas próprias vidas.

A Abordagem Reggio Emilia reflete as crianças como seres sociais, competentes e ativos capazes de expressar-se através das suas cem linguagens (Clark & Statham, 2005). Além disso, segundo Edwards, Gandini, e Forman (1999), este modelo defende a existência de inúmeras formas de expressão, quer sejam verbais ou não-verbais. A herança deixada por Malaguzzi pretende tornar a criança no centro da pedagogia, que a “reconhece como ativa, incentiva, envolvida, capaz de explorar, curiosa, aceitando o desafio de exprimir-se nas mais diferentes linguagens com as mais diferentes intensidades” (Oliveira-Formosinho, Kishimoto, & Pinazza, 2007, p.281). Assim sendo, a abordagem de mosaico é uma forma de escuta que reconhece as crianças como co construtoras de significados e especialistas da sua própria vida.

## **5.2 Metodologia**

“The Mosaic approach brings together the tools of observation and interviewing with participatory tools to construct a composite picture or ‘mosaic’ of children’s lives. An important part of this process is to enable young children to play an active part in this image-building by exploring meanings with their peers, researchers and other adults” (Clark, 2010, p.117).

A Abordagem Mosaico (Moss & Clark, 2001, 2005) foi concebida como uma ferramenta para ouvir as crianças e recolher as suas opiniões acerca da sua vida, a fim de informar mudanças na prática e na política. A abordagem combina as ferramentas tradicionais de pesquisa, de observação e entrevistas com métodos participativos, incluindo o uso de máquinas fotográficas e a elaboração de mapas e passeios liderados pelas crianças (CapeUk, 2010).

Para realizar uma investigação é necessário efetuar um conjunto de procedimentos de acordo com os objetivos do mesmo, pretende-se, assim, encontrar um ponto de partida. Clark and Moss (2005, citados por Clark, 2011), enunciam algumas características desta abordagem:

- **Participativa:** Reconhece à criança a agência e o direito a participar na sua própria vida, pretendendo, assim conhecer as suas competências.

- **Reflexiva:** Consiste em refletir acerca das perspetivas dos intervenientes do processo educativo (crianças, equipa educativa e familiares), triangulando os significados e “filtrando” os resultados obtidos.

- **Adaptável:** Pode ser aplicada nas distintas instituições adaptando ao número de crianças. Assim, este método pretende centrar-se nas experiências das crianças e adapta-se às competências do/a educador/a e às características das crianças.

- **Incorporada na Prática:** Pretende perceber o potencial da criança promovendo um clima de escuta individual e coletivo com o intuito de conhecer as opiniões das crianças relativamente aos vários assuntos que enfrentam no JI.

- **Multi-método:** A abordagem do mosaico usa vários métodos e várias linguagens (fotografias, desenhos, etc.) para ajudar crianças a reunir material para detalhar as suas vidas e compartilhá-las com os adultos. Assim, este método considera as crianças como atores sociais competentes que são especialistas nas suas próprias vidas.

É possível verificar que este estudo traz vários benefícios ao nível da participação ativa das crianças (Clark, 2011), nomeadamente:

- As crianças são escutadas e expressam os seus pontos de vista;
- As crianças estão envolvidas nos processos de tomada de decisão;
- As crianças partilham o poder e a responsabilidade pela tomada das suas decisões;

- A abordagem de mosaico é um multi-método uma vez que utiliza vários métodos para reconhecer as vozes e perspetivas das crianças.

Clark (2011) sugere que pesquisadores trabalham como co investigadores, usando instrumentos metodológicos. Deste modo, é possível destacar os seguintes métodos:

**Fotografias** – Inclui tirar fotografias de objetos importantes, lugares, pessoas e coisas. O papel de fotógrafo é um papel ativo no processo de investigação. As câmaras fotográficas fornecem uma ferramenta participativa através do qual as crianças podem comunicar as suas perspetivas e refletir sobre as suas experiências.

**Entrevistas/ conversas** - Métodos visuais que abrem caminhos para a comunicação. Entrevistar as crianças e outros intervenientes ajuda a reforçar os entendimentos adquiridos por outros métodos, favorecendo oportunidades para discutir questões pouco claras (Clark, 2007). Estas fornecem um espaço para as conversas formais ou informais. Através de questões orientadoras focadas em pessoas importantes, lugares e atividades, o investigador consegue compreender informações essenciais acerca da instituição.

**Passeios (tours) /Circuitos** – Dizem respeito a visitas guiadas realizadas pelas próprias crianças em ambientes que lhes são familiares e onde efetuam vários registos como fotografias e desenhos. Durante os passeios os praticantes são convidados a ilustrar o que é importante na sua perspetiva. Algumas das imagens são capturadas pela positiva e outros mostram aspetos negativos (Clark, 2007).

**Mapas** - Os mapas podem incluir fotografias, desenhos e comentários escritos. O objetivo realizar o mapa é duplo: as crianças registam visualmente o seu contexto da escola; as crianças discutem e refletem sobre suas experiências de “estar neste lugar” ou, como discutido anteriormente, criação de um contexto onde as crianças têm o pensamento em constante evolução (Clark, 2007).

Os mapas são uma forma das crianças reunirem o material originário dos passeios. O uso de mapas feitos pelas crianças é descrito por Hart (1997, citado por Clark & Statham, 2005):

“The method can provide valuable insight for others into children’s everyday environment because it is based on the features they consider important, and hence can lead to good discussion about aspects of their lives that might not so easily emerge in words” (p.49).

**Observação:** A observação fornece um importante ponto de partida para ouvir as crianças e conhecê-las, percebendo os seus interesses e pontos de vista. A observação deve ser completada com notas de campo, que são um tipo de narrativa qualitativa com base em episódios das crianças.

**Reuniões:** Estas consistem em conversas em grupo onde se pretende partilhar e refletir sobre as experiências. Este método fornece uma “ponte” para as crianças e adultos, pois ao discutirem significados juntos contribuem para a tomada de decisões futuras.

**Dramatizações (role-play):** Proporciona às crianças outras formas de expressarem as suas perspetivas, introduzindo figuras da abordagem. Importa salientar que este método não foi utilizado durante esta investigação.

**Manta mágica (magic carpet):** Com base na ideia de Parker (2001, citado por Clark & Statham, 2005), este método leva as crianças por uma “viagem imaginária” para lugares familiares ou desconhecidos ao visualizar uma apresentação de imagens.

A manta mágica é o local onde se reúnem informações e produtos relevantes para o objetivo traçado obtido através dos métodos supracitados. Esta fornece uma oportunidade para as crianças verem e comentarem fotos de outros ambientes originando assim, uma reflexão. As crianças podem rever as suas próprias imagens e considerar novos contextos e espaços (Clark, 2010).

A observação deve ser constante pois esta permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem, neste caso, foram utilizadas notas de campo para registar alguns dados de observação.

### **5.3 Questões Éticas e Participantes**

Em qualquer investigação, as questões éticas são uma prioridade a ter em conta, seguindo-se uma condição indispensável, o consentimento informado da EC e dos pais/EE, salvaguardando os seus direitos, interesses e sensibilidades (Máximo-Esteves, 2008). A ética deve refletir respeito e sensibilidade garantindo a privacidade da criança e o seu anonimato no momento de divulgação dos resultados da investigação (Oliveira-Formosinho, et al., 2008). Este aspeto foi tido em consideração ao longo do estudo exploratório respeitando os direitos das crianças e intervenientes no estudo.

A primeira atitude é tomar um ponto de vista ético e dar a conhecer a finalidade e os objetivos da investigação-ação aos participantes, para tal foi elaborado um folheto informativo (Apêndice n.º 6, figura 83) com informação acerca desta metodologia e uma autorização destacável para que os pais pudessem autorizar a participação do educando neste estudo.

Com as crianças tivemos uma conversa introdutória acerca deste “nosso trabalho” explicando que consiste em ajudar-nos num trabalho da escola e que gostaríamos de perceber o que eles acham da sua “escola”<sup>13</sup>. Saliámos ainda que a sua participação é de carácter facultativo.

Para tal, após esta conversa as próprias crianças decidiram se desejavam participar no estudo ou não e após esta decisão foi realizada uma tabela de compromisso, onde as crianças assinavam o seu nome comprometendo ajudar-nos neste trabalho. É neste sentido que se considera indispensável um esclarecimento

---

<sup>13</sup> Termo que é conhecido pelas crianças para denominar o Jardim de Infância

prévio acerca das regras do “jogo” previamente estabelecidas e acordadas num contrato de confiança e responsabilidade (Máximo-Esteves, 2008). Ao todo a investigação contempla doze participantes.

#### **5.4 Fase de recolha: métodos**

Nesta abordagem surgem três fases (Clark & Statham, 2005) - a primeira fase, consiste em reunir as crianças e adultos para agrupar perspetivas, ou seja, a coleta de informação utilizando várias ferramentas; a segunda fase diz respeito à fusão de informações para diálogo e discutir material, reflexão e interpretação das perspetivas; a última e terceira fase refere-se à decisão sobre as áreas de continuidade e mudança, importando não apenas escutar mas agir sobre as perspetivas auferidas.

A primeira fase da abordagem pretende recolher informações, lideradas por crianças usando as ferramentas descritas acima.

Uma das primeiras etapas da fase de recolha de dados é a formulação de questões condutoras de informação. Estas questões são propostas e formuladas pelo investigador não esquecendo a voz e a vez das crianças sendo assim, devem ser de carácter aberto de forma a não condicionar nem direcionar as respostas das crianças para um fim concreto (Questões orientadoras no guião de entrevista - Apêndice n.º 6, tabela 3)<sup>14</sup>. Nesta fase tivemos várias conversas com as crianças com o intuito de perceber as suas conceções acerca dos espaços, interesses, pessoas entre outros aspetos que associam ao JI.

As entrevistas e conversas foram utilizadas com um objetivo comum nomeadamente obter informações que complementassem os dados de observação. Neste sentido, sublinha-se a imagem da criança como ativamente participativa, escutando a sua voz de forma a conhecê-la melhor (Oliveira-Formosinho, et al., 2008).

---

<sup>14</sup> As questões foram formuladas pelo par pedagógico

Concluídas estas importantes tarefas, iniciámos os passeios (tours) à instituição, foi facultada uma máquina fotográfica (figura 1) a cada criança e à medida que íamos conversando e percebendo o interesses das mesmas através das suas abordagens ou atitudes, estas fotografavam aquilo que lhes atraía, tanto pela positiva como pela negativa. É de salientar que os passeios foram realizados individualmente ou em pares.



**Figura 1 - Crianças fotografam os espaços**

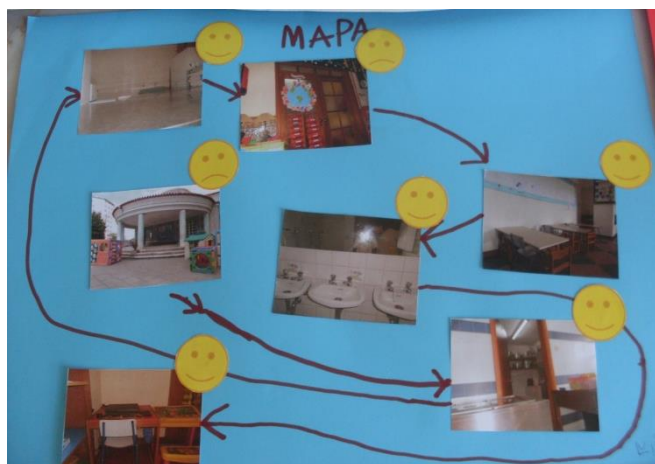
Aquando terminados os passeios foi solicitado às crianças que a partir do circuito realizado desenhassem (figura 2) o que mais lhe chamava a atenção - o que gostavam mais, o que gostavam menos ou caso desejassem o circuito realizado. Um aspeto que foi notório perceber neste método foi a realização de desenhos referentes a locais que as crianças apreciavam, desvalorizando os espaços menos estimados e o circuito.



**Figura 2 - Crianças desenhavam espaços do circuito**

Após o término dos circuitos, as crianças elaboraram os mapas com as fotografias capturadas (figura 3). Os mapas são uma forma de registo e de representação dos circuitos efetuados, estes podem ser construídos através de desenhos ou de fotografias (Clark, 2010). Neste caso, os mapas foram construídos através das fotografias.

As fotografias utilizadas na sua construção foram selecionadas pelas próprias crianças (Apêndice n.º6, figura 78) escolhendo os registos fotográficos que consideraram mais importantes. Nesta fase houve uma conversa informal (foram retiradas notas de campo), com o intuito de tentar perceber a razão da escolha da criança para determinada fotografia. Através destas conversas as crianças confrontaram a sua atitude e perspetiva resultando numa reflexão. Neste método demos oportunidade ao grupo de crianças de colocar “carinhas” tristes ou contentes, tal como as crianças estão familiarizadas a utilizar durante a avaliação, para mostrar o seu agrado ou desagrado perante a fotografia ou espaço escolhido para integrar no seu mapa. Além disso foram as próprias crianças que escreveram o título do método.



**Figura 3 - Mapa realizado por um dos participantes**

Outro método utilizado foi a entrevista realizada aos EE e equipa educativa (EC e assistentes operacionais rotativas pela sala). As questões formuladas foram também de carácter aberto (Questionários – Apêndice n.º 6, tabela 4). No caso da equipa educativa foram realizadas conversas formais e informais que permitiram esclarecer alguns dados. No caso dos familiares foram realizados questionários que, posteriormente, foram enviados através dos recados. Este método deveu-se à falta de disponibilidade dos pais de permanecer no JI durante o horário letivo<sup>15</sup>.

Ao longo do estudo foram realizadas reuniões em grande grupo, na área da manta para confrontar as perspetivas de cada interveniente e perceber o que foi feito e a próxima etapa a executar. Esta previsão proporciona às crianças o domínio do processo a ser erguido e substituí, ainda, a incerteza do futuro. O quotidiano passa, então, a ser algo previsível que tem importantes feitos na segurança e autonomia (Zabalza, 1998). As crianças que não participaram na abordagem demonstraram também as suas conceções acerca da mesma aquando a sua participação nas reuniões realizadas.

Após realizada a reunião com o grupo e partilhadas algumas conceções recorreu-se à construção da manta mágica (figura 4), para a construção desta foram

<sup>15</sup> Esta estratégia foi aceite pela EC, indo ao encontro da sua própria perspetiva

utilizados os desenhos, mapas e frases (seleccionadas pelos investigadores) que representam a perspetiva de cada interveniente contribuindo com ideias-chave perceptivas deste estudo exploratório.

A divulgação desta abordagem foi enquadrada na mesma sala onde estava presente o projeto pedagógico, permitindo a toda a comunidade educativa e às crianças contactar com os seus próprios feitos e como estes foram valorizados. Este método possibilita aos intervenientes confrontarem-se e refletir, através da escuta das crianças, se espaços, atitudes ou práticas presentes na instituição necessitam, ou não, de ser alteradas.



**Figura 4 - Manta Mágica exposta à comunidade**

### **5.5 Triangulação - Tratamento e reflexão dos dados**

Após conclusão dos métodos supracitados, iniciámos a segunda fase desta abordagem investigativa. Esta etapa centra-se na revisão dos métodos, onde adultos e os pais podem escutar as perspetivas das crianças e atribuir alguns significados. Segundo Rinaldi (2001, citado por Clark & Statham, 2005), esta fase assemelha-se à documentação<sup>16</sup> do processo de “escuta visível”. Esta fase diz, assim, respeito à junção de todos os métodos utilizados como forma de refletir sobre as perspetivas de todos os

---

<sup>16</sup> Método utilizado nas práticas pedagógicas durante a prática supervisionada de ensino

intervenientes deste processo. Esta documentação nas palavras de Malavai e Zoccatelli (2013) pretende:

“Aprofundar, com atribuições de significado, interpretações e hipóteses, aspetos particularmente relativos à vida em grupo das crianças, construir plataformas de diálogo e confronto com as famílias, contribuir para dar visibilidade, memorizar e restituir de um grupo de crianças que cresce e muda” (p.87).

Tendo como base os dados qualitativos gerados a partir dos métodos referidos anteriormente, é possível tratar os dados dos intervenientes deste estudo exploratório. Tal como refere Oliveira-Formosinho (2008) o papel do professor é proporcionar à criança experiências que a ajude a pensar sobre o uso de questões que suscitem a reflexão encorajando a criança a questionar, investigar e descobrir.

Assume-se que ao longo do estudo as crianças mostraram-se naturais investigadoras - curiosas, querendo encontrar sentido para o mundo que as rodeia, autoras de si próprias e atores sociais (Vasconcelos, s.d).

Através dos métodos utilizados foi possível identificar que o espaço mais apreciado pelas crianças diz respeito ao exterior evidenciando este interesse devido a mais espaço, mais interação, mais movimento e materiais que estão disponíveis no espaço exterior. Através das entrevistas e conversas formais e informais foi notório comprovar esta perspetiva através de algumas evidências referidas pelas crianças: “gosto do exterior porque tenho mais espaço para correr e brincar”; “gosto do exterior porque posso correr e saltar”.

Outro local referido por várias crianças é a sala de atividades nomeadamente, os cantinhos, associando-os ao jogo simbólico, à aprendizagem e interação com os colegas. No geral, as crianças associam o espaço interior da sala como promotor de aprendizagem através dos trabalhos ou da utilização dos materiais presentes das áreas da sala.

Quanto aos materiais existentes nos espaços, as crianças, de um modo geral, referem que gostavam de “acrescentar, modificar, retirar ou proibir” alguns dos materiais que estão disponíveis. O espaço referido pela negativa é o refeitório referindo a causa da comida ou do barulho existente.

Refletindo acerca dos desenhos realizados pelos participantes os espaços mais evidenciados foram o exterior (nota de campo: “desenhei porque o que mais gosto na escola é o exterior”), o refeitório (nota de campo: “não gosto do refeitório porque não gosto da comida”). A casa de banho foi também um espaço muito ilustrado nos desenhos, no entanto, a razão não foi unânime, algumas crianças não conseguiam exprimir o seu agrado ou desagrado perante aquele local, evidenciando algum desligamento com o mesmo.

Relativamente às fotografias, o espaço mais capturado pelas crianças foi o espaço exterior, evidenciado alguns pormenores como as casinhas de plástico, o redondo<sup>17</sup>, a horta e o jardim. Ao selecionar as fotografias para realização do mapa as crianças foram justificando a sua escolha perante os diversos registos fotográficos que realizaram, as suas razões recaíram muito nos materiais (“no exterior fotografei as casas porque gosto de brincar nelas”). No espaço interior da sala, as crianças fotografaram materiais ou equipamentos que apreciavam nas áreas (“na sala fotografei o computador porque gosto de fazer muitas coisas lá”). O espaço da casa de banho evidenciou, mais uma vez, algum desinteresse por parte do grupo, não proferindo muita argumentação em relação à mesma.

Quanto às respostas proferidas pelos EE, estas remetem o espaço do JI para aprender, “trabalhar”, brincar e estar com os amigos (“é um local para aprender e brincar com os amigos”); (“é onde se vai “trabalhar” e brincar, nutre sentimentos positivos”). Nas entrevistas os pais referem a importância de melhorar alguns aspetos como a confeção da alimentação e espaços físicos (materiais, equipamentos e infraestruturas) ou acrescentar material (“o JI necessita de material didático novo, mobiliário escolar, equipamento, etc.”). Neste sentido, é possível constatar que,

---

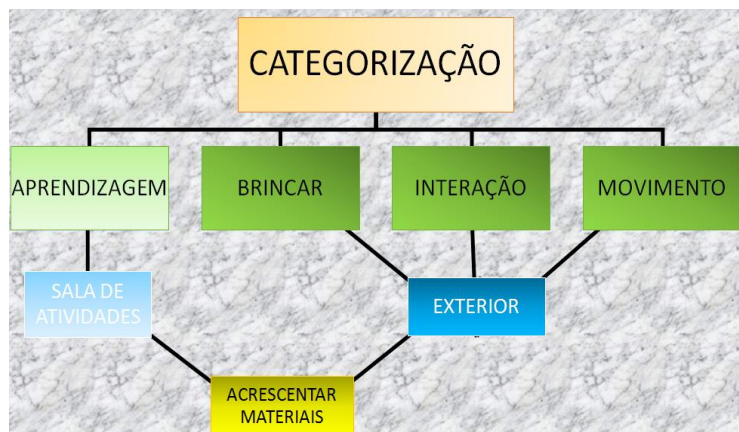
<sup>17</sup> Nome dado ao local no espaço no exterior que é coberto.

segundo as perspetivas dos EE, as categorias mais respeitadas são a aprendizagem e o brincar que, tal como as conceções das crianças, remetem para o espaço interior e exterior respetivamente.

Refletindo sobre as respostas da equipa educativa, no geral, consideram que as crianças gostam de frequentar o JI. As evidências analisadas incidem sobre o interesse das crianças para o espaço da sala e espaço exterior como os mais apreciados (“gostam mais do exterior porque podem brincar livremente”; “brincam com os colegas que mais gostam e inventam brincadeiras”) e o refeitório como o menos apreciado pelo mesmo motivo enunciado pelas crianças, a alimentação. Em relação a melhorias a realizar na instituição remetem para as próprias instalações, equipamentos e material didático (“acrescentar mobiliário e equipamento adequado à faixa etária, equipamentos mais sofisticados...”)

A triangulação dos dados obtidos dos intervenientes no estudo exploratório pretende recolher evidências que poderão ser observações informais ou sistemáticas, entrevistas com outros atores, pais ou profissionais ou evidências e suporte de imagem como fotografias, vídeos e ainda produções das crianças (Oliveira-Formosinho, et al., 2008).

Surgiram assim, quatro categorias associadas a este: a aprendizagem (associada à sala), o brincar, a interação e o movimento (associados ao exterior). Esta categorização (figura 5) apresenta-se em forma de esquema uma vez que, torna-se mais simples e claro como interpretação do modo narrativo. Este processo procura identificar e codificar as unidades de análise recolhidas e analisadas (Máximo-Esteves, 2008).



**Figura 5 - Esquema da Categorização**

Notando-se que um segundo objetivo deste estudo é confrontar as perspetivas das crianças com outras conceções, para recolher informação recorreremos a vários instrumentos para conseguirmos chegar a determinadas conclusões, nomeadamente às respostas das questões de pesquisa. É fundamental cruzarmos toda essa informação, comparando e relacionando os dados entre si para a obtenção de uma melhor compreensão do estudo, esta triangulação dos dados permitirá perceber o quotidiano e confrontar as perspetivas de todos os intervenientes (Oliveira-Formosinho, et al., 2008).

Fazendo uma triangulação dos resultados obtidos através dos vários métodos utilizados com os intervenientes neste estudo, é possível entender que o espaço mais valorizado é o exterior associando-o ao movimento, liberdade, interações e brincar. As várias evidências recolhidas (Apêndice n.º 6, tabela 2) encaminham o espaço exterior como um local onde as crianças brincam livremente, no espaço que desejam, com os colegas que mais gostam, de todas as salas. Referem ainda, que este local, devido à sua grande dimensão proporciona momentos de movimento e jogos com os colegas.

A sala de atividades é outro espaço valorizado relacionando-a à aprendizagem, tempo de “trabalho” e brincar. Apesar de as práticas da EC se basearem na pedagogia de participação, envolvendo as crianças na planificação e proporcionando-lhes oportunidades de expressarem os seus interesses, o grupo associa a sala a um local de

aprendizagem positiva, aprendendo através das áreas e dos materiais que a sala dispõe. A brincadeira na sala é muito valorizada pela EC e pelas crianças, no entanto, as crianças associam essa brincadeira ao aprender.

Por conseguinte, a aprendizagem, segundo as perspetivas recolhidas não se relaciona muito com o espaço exterior. Este é um local mais utilizado durante os horários do CAF ou “intervalos” após as refeições. Importa desmistificar que a intencionalidade educativa ocorre no interior da instituição. O espaço exterior é repleto de potencialidades e tendo em conta as oportunidades educativas que proporciona, este deve merecer a mesma atenção por parte do educador tal como o espaço interior. Segundo Brickman e Taylor (1996), no período das atividades no exterior, as crianças vão para além de exercitar os músculos, elas observam, interagem, exploraram e experimentam.

Sendo o espaço exterior um prolongamento do espaço interior existem situações de aprendizagem e uma panóplia de oportunidades educativas neste espaço com vastos potenciais que devem ser tomadas em linha de conta. Cabe aos cuidadores, cada vez mais, considerá-lo como uma continuidade educativa, proporcionando oportunidades e experiências de aprendizagem, observando e refletindo acerca dos comportamentos das crianças quando se encontram neste espaço.

Além disso, torna-se imprescindível refletir com as famílias acerca da importância das práticas pedagógicas, moldando e equilibrando a aprendizagem que ocorre no interior e exterior da sala. Brincar no exterior é fundamental para o desenvolvimento das crianças, pois capacidades como a de explorar, correr riscos, coordenação motora fina e grossa, e a assimilação de grandes quantidades de conhecimentos básicos são mais fáceis e eficazmente adquiridas durante o brincar no exterior (Gill, 2010).

Segundo Cardona e Guimarães (2012), a avaliação de características estruturais do estabelecimento educativo e a recolha, por entrevista, das opiniões de todos os intervenientes articula-se com a observação, oportunidades educativas, envolvimento e empenhamento.

Estas evidências recolhidas são, também, fruto de observações informais ou sistemáticas, suporte de imagens como fotografias e ainda produções das crianças. Um aspeto muito referido pelos intervenientes refere-se à melhoria de materiais e espaços. O grupo de crianças conclui ser necessário “acrescentar materiais e cantinhos na sala”, manifestando interesse por implementar o cantinho dos médicos na sala.

Uma terceira fase no processo de escuta reconhece a importância de agir sobre os entendimentos adquiridos (CapeUk, 2010). Apesar desta fase não ter sido possível concretizar na íntegra, após triangulação e tratamento dos dados, eu e a minha colega de estágio, decidimos levar alguns materiais alusivos à profissão do médico (Apêndice n.º6, figuras 81 e 82) referida pelas crianças como um espaço a implementar na sala, dando, assim, a perceber às crianças que valorizámos os seus interesses e opiniões.

Importa salientar que, em grande grupo, foi discutida realizada uma reunião para refletir acerca dos seus interesses, confrontando as crianças acerca do seu interesse perante a existência do “cantinho dos médicos” na sala, o grupo revelou-se entusiasmado perante serem “ouvidas” as suas vontades. Além disso, foi discutida a localização dos materiais, ficando, por unanimidade, dispostos na área da casinha.

A metodologia utilizada tratou as crianças como competentes revelando-se uma etapa chave na prestação uma base segura, importa referir que as crianças foram escutadas durante todo o estudo e os seus interesses foram respeitados, nunca desvalorizando as suas perspetivas em detrimento de um “produto final”. Através deste estudo foi possível confrontar perspetivas de pessoas que são essenciais no processo educativo promovendo uma aliança entre as mesmas com um fim comum: o bem-estar das crianças.

A motivação das crianças ao valorizarmos as suas ideias foi notória, a pequena intervenção no espaço da sala foi também um passo para demonstrar o quanto foi importante, para nós, as suas perspetivas.

## **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.

O presente documento pretendeu refletir sobre as experiências formativas realizadas em contexto de Creche e Jardim de Infância. Ao longo da realização do mesmo procurei transmitir as vivências e aprendizagens resultantes dos estágios, contribuindo para uma construção contínua de novos saberes e para possíveis reestruturações de algumas práticas no futuro.

A observação foi o primeiro passo para conhecer a organização dos ambientes educativos, das práticas sustentadoras das educadoras cooperantes e conhecer as crianças. Como enuncia Portugal (1998), tanto a criança como o educador necessitam de tempo para se adaptarem um ao outro e aprenderem a descodificar os comportamentos e sinais um do outro.

Através destas oportunidades de contactar com a realidade educativa pude acompanhar o desenvolvimento gradual das crianças, compreender a dinâmica da Creche e do JI, aprendendo alguns aspetos a considerar nas suas organizações. Tive ainda possibilidade de contactar com os familiares, percebendo algumas preocupações a ter em conta. A oportunidade de tomar iniciativa de algumas intencionalidades educativas considerando, acertar e errar, tornou-se numa vontade de aprender e de melhorar cada vez maior.

O estágio em Creche apesar de ter tido uma duração menor permitiu-me contactar com a realidade envolvente. Ao longo da prática preocupei-me com alguns aspetos nomeadamente, estabelecer interações positivas com as crianças com o intuito de estabelecer uma relação de confiança e conhecê-las melhor. As interações entre as crianças e os cuidadores são a base de aprendizagem e desenvolvimento nos domínios do desenvolvimento infantil. Através de observações cuidadas, conhecimento e reflexão acerca da ação é possível proporcionar tarefas interessantes e envolventes que

permitam à criança descobrir. Um olhar atento e caloroso permite alcançar sentimentos de confiança e competência (Portugal, 2000).

As minhas práticas incidiram na Pedagogia de Participação permitindo às crianças mostrarem os seus pontos de vista, os seus interesses e vontades. As minhas medidas foram, assim, equilibradas e não excessivas, não subvertendo aquilo que as crianças estavam a fazer, foi como “levá-las pela mão” (Malaguzzi, 1990 citado por Katz, Ruivo, Silva, & Vasconcelos, 1998). A ação educativa sustentada numa aprendizagem ativa proporciona às crianças aprendizagens mais significativas, tal como pude constatar ao longo da ação, uma vez que, os projetos que emergiram a partir dos interesses das crianças constituíram-se como um meio favorecedor da construção de novos saberes.

Para que seja gerada aprendizagem é necessário refletir, esta atitude foi constante durante as práticas de ensino, questionando os constrangimentos, os desempenhos das crianças de forma a reformular e adequar as práticas. Para Schön (1983, citado por Coelho, 2004) a capacidade de refletir permite ao profissional progredir e construir a sua forma pessoal de conhecer, e adquirir uma competência para agir com eficiência e profissionalismo em situações indeterminadas, construindo um conhecimento que se torna num conhecimento inteligente porque é refletido.

Uma das preocupações foi proporcionar atividades significativas aos grupos de crianças com quem tive oportunidade de estagiar, atividades essas que se relevassem positivas e entusiasmantes para as crianças e que, ao mesmo tempo, originasse aprendizagens essenciais para a vida. Assim, procurámos propor situações interessantes e relevantes para as crianças, implicando-as e encorajando-as a assumir uma atitude investigativa e crítica perante o mundo.

O principal objetivo da EPE é criar cidadãos e cidadãs capazes de fazer coisas novas e não repetir simplesmente o que as outras gerações já fizeram, é delinear estratégias que permitam às crianças serem criativas, inventivas e descobridoras com espíritos capazes de criticar, de verificar e de não aceitar tudo o que se lhes propõe (Kamii, 2006). Saber ouvir, saber falar e respeitar a opinião do outro foram valores

para os quais tentámos motivar as crianças durante as sessões, através da promoção de situações de debate e de negociação.

O estágio em JI permitiu-me contactar com dois modelos pedagógicos distintos mas com um fim comum, “ouvir as crianças”. A Metodologia de Projeto apresentou algumas dificuldades para mim uma vez que, até então as práticas em Educação Pré-Escolar eram em contextos mais isolados e planificadas pelo adulto. Neste caso, as planificações são realizadas com as crianças. Nas tarefas pontuais preocupei-me por começar, aos poucos, a adotar uma atitude de auxiliar as crianças ou mostrar o meu ponto de vista interligado com os delas.

A Abordagem Mosaico foi uma novidade, como tal, a literatura acerca da mesma foi essencial para perceber os seus princípios, objetivos e métodos utilizados. Esta abordagem demonstra ser eficiente e valorizar, efetivamente, as perspetivas das crianças, o facto de se interligarem com as perceções dos familiares e equipa educativa possibilitou conhecer mais sobre as relações que estão subjacentes e os aspetos que cada interveniente valoriza. Ao valorizar e escutar as crianças levou-me a desenvolver vivências e aprendizagens, resultando num desenvolvimento harmonioso para as crianças e para os adultos, que ao sentirem as crianças empenhadas e felizes se sentirão mais confiantes e competentes no futuro.

Outro aspeto que respeitei ao longo do estágio em JI foi a documentação pedagógica. Esta preocupação emergiu aquando me confrontava acerca das perceções que os familiares possuíam acerca do dia-a-dia das crianças. Muitas vezes são realizadas atividades, experiências, jogos, etc. aos quais os pais ou outros familiares só têm acesso quando o “produto” se encontra finalizado. Através da documentação disponível à comunidade educativa, os intervenientes neste processo podem contactar com o que foi feito, surgindo assim como forma de compreendê-los através de várias linguagens (desenhos, registos fotográficos, etc.). Ao realizar as documentações pude repensar as minhas práticas e refletir acerca das aprendizagens resultantes das atividades. Também a criança ao contactar com os seus trabalhos sente que o seu empenho e dedicação foi relevante, sentindo-se mais confiante.

A ligação com as famílias foi, também, uma preocupação durante as práticas, integrando os pais, EE ou outros familiares durante as pesquisas realizadas no contexto de casa, através da divulgação do que foi feito, proporcionando aos familiares mais conhecimento sobre experiências e significado do que foi realizado e não mostrando apenas produtos finais.

O bem-estar das crianças foi a minha preocupação primordial, na verdade, quando há envolvimento há aprendizagem e se as crianças não se sentem felizes e respeitadas não se empenham nas tarefas. Sendo assim, as minhas intervenções caracterizaram-se por promover bem-estar e comportamentos positivos utilizando o elogio. Para Vale (2009), "as capacidades sociais proporcionam às crianças uma forma de dar e receber recompensas sociais positivas, as quais vão, por sua vez, aumentar a interação social" (p.136). É importante mostrar que se aprecia um bom comportamento evidenciando-o através de elogios ou recompensas e mostrando às crianças o comportamento desejado.

É fundamental que os profissionais de educação de infância assumam uma intencionalidade formativa que leve as crianças a empenharem-se no sentido de se tornarem competentes. Esta implicação implica reflexão, clarificar conceitos, uma capacidade de ver os outros ou a si próprio, envolvendo participação (Spodek, 2010).

No final, o feedback das Educadoras foi, sem dúvida, muito positivo, sinto que a minha evolução foi constante fruto da participação e reflexão contínua. O meu par pedagógico contribui, também, para alcançar aprendizagem, através de troca de considerações e impressões acerca dos contextos educativos e de diversas perspetivas que fomos construindo, sendo, assim, possível confrontar aprendizagens.

Considero que esta experiência, na prática educativa, foi uma mais-valia enquanto futura profissional da área, pois para além da observação consistente ao longo do estágio, tive oportunidade de planear tendo em conta as perspetivas das crianças e perceber que quando as crianças sentem as suas opiniões valorizadas se sentem mais implicadas e envolvidas nas tarefas (Portugal & Laevers, 2010).

Assim sendo, considero que alcancei os objetivos a que me propus inicialmente, o que permitiu desencadear um olhar mais crítico sobre a aprendizagem das crianças nesta etapa da educação e, desta forma, continuar a investigar outras estratégias que contribuam para uma evolução da qualidade da prática pedagógica.



## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



Alarcão, I., Portugal, G., Sarmiento, M., Afonso, N., Gaspar, T., Vasconcelos, T., et al. (2008). Relatório de Estudo - A educação das Crianças dos 0 aos 12 anos., (pp. 22-).

APEI. (30 de Junho de 2015). *Modelos Pedagógicos*. Obtido de Associação de Profissionais de Educação de Infância: <http://apei.pt/educacao-infancia/modelos-pedagogicos/>

Araújo, M. R. (2009). Bem vistas as coisas - Os Direitos da Criança. *Cadernos de Educação de Infância n°86* , 24-25.

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

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

CapeUk. (2010). *Creative Spaces: Children as co-researchers in the design of museum and gallery learning*. Museums, Libraries and Archives Council.

Cardona, M. J., & Guimarães, C. M. (2012). *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu: PsicoSoma.

Carvalho, M. d. (2005). *Efeitos de estimulação multi-sensorial no desempenho de crianças em Creche*. Obtido de Repositório UM: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7291/5/5%20-%20CAPITULO%203.pdf>

*Circular n.º: 4 /DGIDC/DSDC/2011* (2011). Ministério da Educação.

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

Clark, A. (2011). *Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives*. Obtido de SAGE: [http://www.sagepub.in/upm-data/43997\\_9781446207529.pdf](http://www.sagepub.in/upm-data/43997_9781446207529.pdf)

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

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

Coelho, A. M. (2004). *Educação e Cuidados em Creche - Conceptualizações de um grupo de educadoras*. Universidade de Aveiro - Departamento de Ciências da Educação.

Collins, J. (2004). *Saúde do bebé e da criança*. Porto: Civilização.

Cró, M. d., & Pinho, A. M. (2011). *A primeira infância e a avaliação do desenvolvimento pessoal e social*. Revista Ibero-americana de Educação - n.º 56/1 – 15/07/11 .

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

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

*Educação de crianças em Creches*. (2009) Rio de Janeiro.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. São Paulo: Artemed

Fernandes, I. M. (2009). *O contributo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem a qualidade educativa na Educação Pré-Escolar. Um estudo exploratório*. Vila Real: Dissertação de Mestrado - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro .

Fernandes, N. (2005). *Infância e direitos. Participação das crianças nos contextos de vida – Representações, práticas e poderes*. Universidade do Minho - Braga: Tese de Doutoramento em Estudos da Criança - Ramo do Conhecimento Sociologia da Infância.

Gaspar, D. M. (2010). *Avaliação das crianças na educação pré-escolar: uso do portfolio como instrumento de avaliação*. Dissertação de Mestrado: Universidade do Minho.

Gill, T. (2010). *Sem Medo - Crescer numa sociedade com aversão ao risco*. Cascais: Princípia.

Gonçalves, D., & Ramalho, R. (2009). *O (e)portfolio reflexivo como estratégia de formação*. Obtido de Repositório - Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti: [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/10000/385/2/artigo%20Goncalves\\_e\\_Ramalho\\_2009.pdf](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/10000/385/2/artigo%20Goncalves_e_Ramalho_2009.pdf)

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. P. (1979). *A Criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

I.P. (2015). *Guia Prático - Apoios Sociais - Crianças e Jovens*. Obtido de Segurança Social: [http://www4.seg-social.pt/documents/10152/14961/apoios\\_sociais\\_crianças\\_jovens](http://www4.seg-social.pt/documents/10152/14961/apoios_sociais_crianças_jovens)

Kamii, C. (2006). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos - Instituto Piaget.

Katz, L., & Chard, S. (2009). *A abordagem por Projectos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. I., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Lopes, A. R. (2012). *Relatório de atividade profissional: Na creche tudo acontece - Famílias envolvidas com práticas enriquecidas*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

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

Malavasi, L., & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os projectos nos serviços educativos*. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Marchão, A. d., & Fitas, A. C. (1 de 16 de 2014). A Avaliação da Aprendizagem na Educação Pré-Escolar. O Portefólio da Criança. *Revista IberoAmericana de Educación*. N.º 64 , pp. 27-41.

Marques, M., Oliveira, C., Santos, V., Pinho, R., & Pinheiro, A. *O Educador como Prático Reflexivo*. 2006: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Matos, M. (2012). Vamos falar de...Reunião de pais e trabalho com famílias. *Cadernos de Educação de Infância n.º 97* , 47-50.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.

Mendonça, R. H., Soares da Silva, A. P., Pantoni, R. V., Pedrosa, M. I., Silveira Barbosa, M. C., Simonis Richter, S. R., et al. (2009). *Educação de Crianças em Creches*. Brasil: Secretaria de Educação a distância - Ministério da Educação.

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

Moss, P. (2007). *Bringing politics into the nursery - Early childhood education as a democratic practice*. The Hague, The Netherlands: Working Paper 43 - Bernard van Leer Foundation.

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

National Training Institute for Child Care Health Consultants. (2010). *Relationships: The Heart of Development and Learning*. National Training Institute for Child Care Health Consultants.

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

Oliveira-Formosinho, J., Gambôa, R., Formosinho, J., & Costa, H. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., Gambôa, R., Formosinho, J., & Costa, H. (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.

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

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2007). *O Mundo da Criança*. 8ª edição. Mc Graw Hill.

Parente, M. C. (2014). *Avaliação na Educação de Infância: Itinerários de uma viagem de educadores de infância na formação inicial*. Obtido de Revista - Journal Interacções: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6358>

Pinto, T. (s.d). *MESA REDONDA - As questões do atendimento e educação da 1ª infância: investigação e práticas*. Obtido de Conselho Nacional de Educação: <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/Ed%20das%20criancas%20aos3/5-mesa1.pdf>

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

Portugal, G. (s.d. - a). Educar em Creche - O Primado das Relações. *IV Jornadas Perspetivar Educação - "Referencialidades em Educação"* (pp. 17-24). Aveiro: Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro.

Portugal, G. (s.d. - b). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche - das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

Portugal, G. (Janeiro de 2000). Infância e Educação - Investigação e Práticas. *GEDEI*, pp. 85-106.

Portugal, G. (2009). *Para o educador que queremos, que formação assegurar?* Obtido de <http://www.exedrajournal.com/docs/01/9-24.pdf>.

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

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

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

Sarmiento, M. J. (2004). Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. *5º Congresso Português de Sociologia, na Universidade do Minho* (pp. 361-378). Braga: Universidade do Minho.

Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância - Texto de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

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

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

Taylor, L. S., & Brickman, N. A. *Aprendizagem Activa*. Fundação Calouste Gulbenkian.

UNICEF. (2008). *A transição dos cuidados na primeira infância - Uma tabela classificativa dos serços de educação e cuidados na primeira infância nos países economicamente desenvolvidos*. Florença: UNICEF - Centro de Pesquisa Innocenti.

Vale, V. (2009). *Do tecer ao remendar: os fios da competência socio-emocional*. Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Coimbra: Exedra nº2.

Vasconcelos, T. (2012). *A Casa [que] se Procura - Percursos Curriculares na Educação de Infância em Portugal*. APEI.

Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto Editores, Lda.

Vasconcelos, T. (s.d). *Educação de Infância: Problemáticas e Desafios*.

Vasconcelos, T. (2011). *Recomendação n.º 3/2011 - A Educação dos 0 aos 3 anos*. Diário da República, 2.ª série — N.º 79 — 21 de Abril de 2011.

Vasconcelos, T. (2014). *Tecendo Tempos e Andamentos na Educação de Infância (Última Lição)*. Estudos e Reflexões: Media XXI – Publishing, Research and Consulting .

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., et al. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Vilhena, G., & Silva, M. I. (2002). *Organização da Componente de Apoio à Família*. Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.

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

Weikart, D. P., & Hohmann, M. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Wielewicki, A., Santos, B. C., & Costelini, C. P. (Dezembro de 2011). *Variáveis e procedimentos de controle do comportamento de obedecer em crianças: uma análise da literatura*. Obtido de Periódicos Eletrónicos em Psicologia: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-389X2011000200016&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-389X2011000200016&script=sci_arttext)

Zabalza, M. A. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Edições Asa: Horizontes da Didáctica.

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ARTMED EDITORA S.A.

## **APÊNDICES**

## **APÊNDICE N.º 1**

### **CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO - CRECHE**

Tabela 1 - Rotina Diária da Sala

<b>Rotina Diária</b>	
<b>07h30 – 09h30</b>	Acolhimento/Receção
<b>09h30 – 10h45</b>	Momentos de conversação Atividades livre e/ou atividades orientadas e grupo ou individuais Momentos de motricidade
<b>10h45 – 11h15</b>	Cuidados de higiene
<b>11h15 – 12h00</b>	Almoço
<b>12h00 – 12h30</b>	Cuidados de higiene
<b>12h30 – 14h30</b>	Repouso/sesta
<b>14h50 – 16h30</b>	Cuidados de higiene
<b>16h30 – 18h30</b>	Permanência/Saída

## **APÊNDICE N.º 2**

### **ATIVIDADES REALIZADAS EM CRECHE**

## **PLANEAMENTO: EXPLORAÇÃO DE FOLHAS**

Data: 5, 6, 7, 12 e 13 de outubro de 2014

### **PONTO DE PARTIDA:**

Exploração de elementos naturais da época do Outono (folhas reais)

### **DINÂMICA:**

Esta atividade prende-se, essencialmente, pela estimulação sensorial, uma vez que, permite que toquem/ amachuquem as folhas (emitirá um som), cheirem e vejam as suas diversas cores. Ao longo da exploração é importante conversar com as crianças acerca do tema, por exemplo, “O que é isto?”; “É uma folha e as folhas caem das árvores”.

### **MATERIAIS:**

Moldes de folhas; Tintas; Utensílios (esponja, esfregão, pompom...); Folhas reais para colar no lado oposto.

### **TEMPO:**

Será uma tarefa realizada ao longo de vários dias, no horário matinal, destinado às atividades em grande grupo. Estima-se que cada criança explore, em cada parte, entre 10 a 15 minutos, sendo que a parte de exploração das folhas se estenda por mais tempo

### **GESTÃO DE GRUPO:**

Cada criança fará a sua tarefa individualmente, além disso, cada uma das estagiárias ficará responsável por apenas uma criança de cada vez. O restante grande grupo encontra-se ou a realizar outras atividades com as profissionais ou em brincadeira livre na sala

### **INTENÇÃO:**

Todas as crianças possam experienciar a exploração das folhas, que sintam as suas texturas, odores e, que esta tarefa, contribua para uma noção prolongada do conhecimento do mundo.

### **REGISTO FOTOGRÁFICO**



**Figura 6 – Exploração da tinta**



**Figura 7 - Folhas concluídas (colagem e pintura)**



**Figura 8 - Mobiles realizados expostos junto à sala**

## **PLANEAMENTO: LEITURA DE IMAGENS**

Data: 5, 6, 7, 12 e 13 de outubro de 2014

### **PONTO DE PARTIDA:**

Leitura de imagens.

### **DINÂMICA:**

Aliar as imagens, às canções, à mímica e ao diálogo com o grupo.

### **MATERIAIS:**

Livros e possíveis objetos da sala (peluches, brinquedos, etc.)

### **TEMPO:**

Aproximadamente 15 minutos.

### **GESTÃO DE GRUPO:**

Criar um enredo e envolver o grande grupo nesta espécie de “dramatização”.

### **INTENÇÃO:**

Estabelecer diálogo com o grupo e interligá-lo com as expressões (musical, dramática e corporal) através dos movimentos.

## **PLANEAMENTO: TEATRO DE DEDOCHES**

Data: 14 de novembro de 2014

### **PONTO DE PARTIDA:**

Diálogo de “pergunta-resposta” com recursos aos animais, dando vida à canção da “Carochinha”.

### **DINÂMICA:**

Confrontar o grupo com a música, com as diversas personagens (animais), concentrando-se no diálogo estabelecido pelas mesmas.

É de relembrar que as cinco personagens escolhidas são as mais conhecidas pelo grupo - o cão, o coelho, o pato, a vaca e o rato, foi, ainda, acrescentada a carochinha para criar um enredo.

### **MATERIAIS:**

Fantocheiro; Dedoches (animais).

### **TEMPO:**

Demorará, aproximadamente, 10/15 minutos.

### **GESTÃO DE GRUPO:**

É uma tarefa realizada em grande grupo. As estagiárias começam por apresentar as personagens às crianças, por exemplo: “Olá meninos! Eu sou o coelho, tenho umas orelhas grandes e gosto muito de saltar. Vamos todos saltar?”. Após apresentadas as personagens, começa o teatro musical, a carochinha começa por questionar “Quem quer, quem quer, casar com a carochinha? Que é muito rica além de ser bonitinha!” De seguida responde o animal.

### **INTENÇÃO:**

Estabelecer algum diálogo com o grupo de crianças, captar a sua atenção para as falas das personagens, assim como, as canções apresentadas ao longo do teatro.

## REGISTO FOTOGRÁFICO



**Figura 9 - Fantocheiro utilizado no teatro**



**Figura 10 - Crianças exploram as personagens**



**Figura 11 - Dedoches do teatro**

## **PLANEAMENTO: POSTAIS DE NATAL**

Data: 19, 21, 26, 27 e 28 de novembro de 2014

### **PONTO DE PARTIDA:**

Elaboração de um Pai Natal e de um Pinheiro de Natal que assuma a colaboração das crianças para oferecer aos pais na Época Natalícia.

### **DINÂMICA:**

Para a realização do Pai Natal é utilizada a pintura da mão da criança. A dinâmica a utilizar é realizar um diálogo com as crianças ao longo desta tarefa, como por exemplo, “Olha uma Árvore de Natal! Vamos enfeitar a árvore com muitas bolinhas?”.

### **MATERIAIS:**

Moldes do postal em forma de bola de Natal (duas cores), tintas, tesouras, cartolinas, EVA e fita natalícia.

### **TEMPO:**

A tarefa será realizada ao longo de vários dias, no horário matinal, destinado às atividades em grande grupo. Estima-se que cada criança explore, em cada parte, aproximadamente 10 a 15 minutos.

### **GESTÃO DE GRUPO:**

Cada criança fará a sua tarefa individualmente, além disso, cada uma das estagiárias ficará responsável por uma criança de cada vez. O restante grande grupo encontra-se ou a realizar outras atividades com as restantes profissionais ou a brincadeira livremente na sala.

### **INTENÇÃO:**

Todas as crianças devem experienciar a exploração da tinta e realizar o seu postal.

## REGISTO FOTOGRÁFICO



Figura 12 - Postais concluídos

## PLANEAMENTO: CONFEÇÃO DE BISCOITOS

Data: 4 de dezembro de 2014

### **PONTO DE PARTIDA:**

Integrar a participação da família de alguma forma nesta tarefa, trazendo ingredientes para a confeção dos mesmos.

### **DINÂMICA:**

Ir mostrando todo o seu processo de confeção assim como, fornecer ingredientes às crianças para explorarem (farinha e açúcar). Posteriormente, depois da mistura se encontrar homogénea foi dado um pedaço a cada criança para moldar e poder saborear. A educadora disponibilizou alguns moldes alusivos ao Natal (pinheiros, anjos, estrelas...) para formatar a massa dos biscoitos, foram as crianças com auxílio do adulto que colocaram os moldes na massa.

### **MATERIAIS:**

Ingredientes necessários (manteiga, açúcar, ovos e farinha) à confeção dos biscoitos

### TEMPO:

Esta tarefa durou cerca de 20 minutos.

### GESTÃO DE GRUPO:

O grupo encontrava-se sentado e organizado em “U”, as estagiárias encontravam-se no centro da sala a misturar os ingredientes e a estabelecer diálogo com as crianças.

### INTENÇÃO:

O grupo deve explorar a massa, prová-la, sentir o seu odor, ou seja, uma panóplia de oportunidades que permitam experimentar através dos seus sentidos.

### REGISTO FOTOGRÁFICO

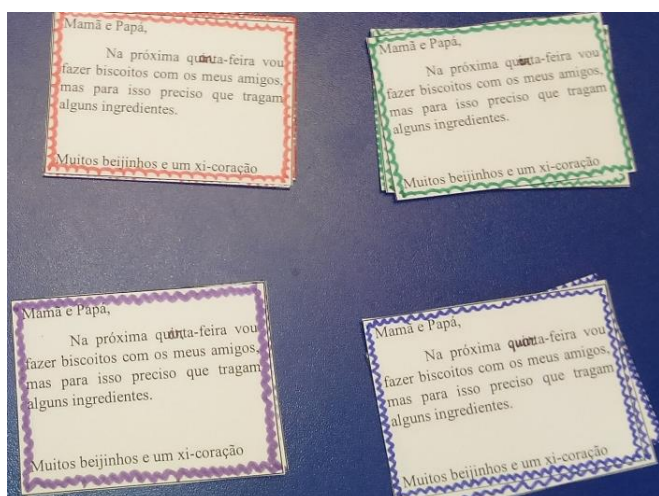


Figura 13 - Cartões informativos para os Pais



Figura 14 - Crianças exploram e modelam a massa



Figura 15 - Confeção dos biscoitos



Figura 16 - Biscoitos finais

### **PLANEAMENTO: TEATRO DE SOMBRAS**

Data: 5 de dezembro de 2014

#### **PONTO DE PARTIDA:**

Exploração do postal de Natal realizado anteriormente e realização de um teatro de sombras utilizando elementos caraterísticos desta época festiva (Pai Natal, Pinheiro de Natal, prendas, Renas e trenó).

#### **DINÂMICA:**

Esta tarefa presenteia em primeiro lugar uma exploração do postal e de seguida a apresentação do teatro de sombras baseando-se numa canção natalícia, nomeadamente, o “Pinheirinho”.

#### **MATERIAIS:**

Papel de seda colorido; Paus de espetada; Cola; Tesoura; Lençol branco; Lanterna; Cartolina Preta

**TEMPO:**

A apresentação e exploração do postal de Natal demorou cerca de 10 minutos. Posteriormente, o teatro de sombras demorou cerca de 15 minutos.

**GESTÃO DE GRUPO:**

O grupo apresenta-se em grande grupo sentado na manta e as estagiárias à frente do grupo.

**INTENÇÃO:**

Confrontar as crianças com algo já realizado anteriormente, remetendo para a sua memória próxima. De seguida, ambiciona-se conquistar o interesse das crianças aliando a música ao sentido visual (cores, luz, movimentos das personagens e elementos Natalícios).

**REGISTO FOTOGRÁFICO**



Figura 17 - Personagens do teatro de sombras



Figura 18 - Apresentação do teatro de sombras

**APÊNDICE N.º 3**

**SALA DE ATIVIDADES – JARDIM DE INFÂNCIA**



Figura 19 - Área da pista/ construções



Figura 20 - Vista área da matemática/ computador /manta



Figura 21 - Área da leitura



Figura 22 - Área dos jogos de chão

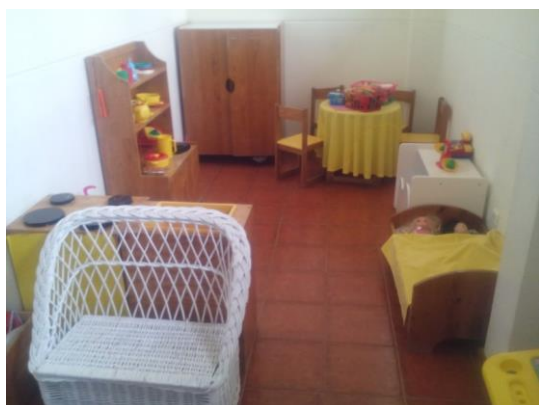


Figura 23 - Área da Casinha



Figura 24 - Área dos jogos de mesa



Figura 25 - Regras da sala (construídas com as crianças)

**APÊNDICE N.º 4**

**ATIVIDADES PONTUAIS DESENVOLVIDAS EM JARDIM DE INFÂNCIA**

## **PLANIFICAÇÃO: CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS**

Data: 27 de fevereiro de 2015

**ÁREA (S) DE CONTEÚDO:** Área da Expressão e Comunicação (Domínio das expressões)

**FAIXA ETÁRIA:** 3,4 e 5 anos

### **OBJETIVOS:**

- Promover a criatividade artística;
- Permitir o poder de decisão da criança ao longo dos desafios propostos;
- Explorar movimentos através de várias partes do corpo;
- Desenvolver a motricidade fina e global.

### **COMPETÊNCIAS:**

- Movimentar-se ao som da música;
- Controlar voluntariamente os movimentos;
- Controlar a motricidade fina e global.

### **ESTRATÉGIAS:**

- Ouvir uma canção intitulada “Eu perdi o dó da minha viola” da Escolinha de Música
- Elaboração de um instrumento

### **MATERIAIS:**

- Copos de plástico; • Tampas de plástico; • Feijão; • Papel crepe; • Cartolinas; • Elásticos; • Espátulas; • Rolos papel higiénico; • Palhinhas; • Caixas; • Guizos; • Colas; • Tesouras

### **DESCRIÇÃO:**

- 1º O grupo ouve a canção e acompanha-a através de vários movimentos;
- 2º Diálogo com o grupo acerca do instrumento presente na canção, assim como, de outros que tenham conhecimento;
- 3º Execução de um instrumento individual, à escolha, a partir de diversos materiais colocados à disposição.

### **AVALIAÇÃO:**

Através da observação podemos verificar o nível de desempenho, o comportamento, as atitudes e a participação das crianças. Assim é possível analisar e refletir sobre alguns aspetos tais como o interesse e a criatividade perante a situação proposta.

## **DOCUMENTAÇÃO: CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS**



**Figura 26 – Alguns materiais à disposição das crianças**



**Figura 27 – Execução do instrumento musical**



**Figura 28 – Finalização do Instrumento**



**Figura 29 – Instrumentos musicais construídos**

### **DESCRIÇÃO:**

- Esta atividade pretendeu ir ao encontro do interesse que as crianças têm pelas canções, com o intuito de desenvolver a criatividade, através da exploração livre de vários materiais.
- As crianças conseguiram compreender o conceito de instrumento musical, assim como foram capazes de utilizar diversos materiais que originaram um objeto sonoro.

## **PLANIFICAÇÃO: EXPLORAÇÃO SENSORIAL**

Datas: 5, 6, 11, 12 e 13 de março de 2015

**ÁREA (S) DE CONTEÚDO:** Área do Conhecimento do Mundo

**FAIXA ETÁRIA:** 3,4 e 5 anos

### **OBJETIVOS:**

- Conhecer as partes do corpo responsáveis pelos sentidos;
- Desenvolver a capacidade de concentração e memória visual;
- Reconhecer os diversos sons (natureza, objetos e seres vivos);
- Identificar os diversos cheiros (alimentos);
- Ser capaz de reconhecer os alimentos provados sem utilizar a visão;
- Identificar objetos através da pele sem utilizar a visão;
- Ser capaz de atribuir características a diversos objetos apresentados;

### **COMPETÊNCIAS:**

- Estabelecer semelhanças e diferenças entre materiais e objetos tendo em conta algumas propriedades (som, cheiro, textura, cor, forma, sabor);
- Identificar os 5 sentidos humanos;
- Identificar, designar e localizar corretamente diferentes partes externas do corpo, e reconhece a sua identidade sexual;

### **ESTRATÉGIAS:**

- Poema sobre os 5 sentidos;
- Jogos de adivinhas;
- Registos gráficos de cada sentido;

### **MATERIAIS:**

- Objetos da sala (tesoura, caneta, livro, concha plástico, caçarola plástico, etc);
- Manta;
- Flauta;
- Guizos;
- Copos de vidro;
- Moedas;
- Saco plástico;
- Rasgar papel;

• Assobio; • Vídeo intitulado “descobrimo...”; • Vinagre; • Limão; • Pasta dentífrica; • Café; • Gomas; • Laranja; • Chocolate em pó; • Detergente da louça; • Perfume; • Banana; • Água doce; • Água salgada; • Água com limão; • Leite achocolatado; • Água; • Rebuçado de mentol; • Batata frita; • Iogurte natural; • Gelatina de morango; • Azeitona verde; • Chocolate de leite; • Maçã; • Bolacha Maria; • Noz; • Cenoura; • Areia; • Búzios; • Planta; • Balão; • Berlindes; • Farinha; • Arroz; • Penas; • Lápis de cor; • Novelo de Lã; • Algodão

### **DESCRIÇÃO:**

1º O grupo ouve o poema;

2º Diálogo com o grupo acerca dos 5 sentidos abordados (olfato, paladar, tato, audição e visão);

3º Jogo de adivinhas onde os objetos são tapados e é retirado um de cada vez. As crianças têm de identificar o objeto em falta e é-lhes dado um carrinho a cada resposta certa. Ganha a criança que obter o conjunto com mais elementos.

4º Jogo de adivinhas onde as crianças escutam diversos sons e identificam-nos. A cada resposta certa é dado um carrinho, e a criança que obtiver mais carrinhos ganha.

5º Jogo de adivinhas onde é fornecido um objeto (alimento/ ingrediente) de cada vez para ser cheirado, a todas as crianças. Após passar por todas as crianças, estas identificam-no e é-lhes mostrado.

6º Jogo de adivinhas onde cada criança prova um alimento e fornece algumas características (utilização de expressões como doce, ácido, amargo, salgado, etc) para os colegas adivinharem qual o alimento.

7º Jogo de adivinhas onde cada criança toca num objeto e fornece algumas características (utilização de expressões como macio, áspero, duro, mole, etc) para os colegas adivinharem qual o objeto.

Nota: Depois de cada jogo e depois de descobrirem qual o sentido utilizado em cada um, é feito por cada criança um registo gráfico de cada sentido, onde é desenhado o órgão do sentido e “coisas” que possam sentir com ele. Para isso é questionado a cada criança o que pode sentir com cada sentido, e também são ensinadas as várias partes do poema.

### **AVALIAÇÃO:**

Através da observação podemos verificar o nível de desempenho, o comportamento, as atitudes e a participação das crianças. Assim é possível analisar e refletir sobre alguns aspetos tais como o interesse e a criatividade perante a situação proposta.

### **DOCUMENTAÇÃO: EXPLORAÇÃO SENSORIAL**



**Figura 30 – Jogo da audição**



**Figura 31 – Jogo do olfato**



**Figura 32 – Registo gráficos dos sentidos**



**Figura 33 – Jogo do tato**



Figura 34 – Jogo do paladar



Figura 35 – Jogo da visão

### DESCRIÇÃO:

- Esta sequência de atividades pretendeu integrar as crianças em jogos exploratórios que permitiram estimular os cinco sentidos do corpo humano, nomeadamente a visão, a audição, o olfato, o paladar e o tato.
- As crianças foram capazes de reconhecer e identificar os diversos objetos e/ou alimentos apresentados através do olhar, do som, do odor, do sabor e do toque. Além disso puderam compreender quais os órgãos associados a cada sentido, nomeadamente os olhos, os ouvidos, o nariz, a língua e a pele.

**APÊNDICE N.º 5**

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO PROJETO “PORQUE É QUE O BALÃO  
PERDE O AR?”

## **PLANIFICAÇÃO: EXPERIÊNCIA ENCHER BALÃO**

Data: 8 de abril de 2015

**ÁREA (S) DE CONTEÚDO:** Área do Conhecimento do Mundo

**FAIXA ETÁRIA:** 3,4 e 5 anos

### **OBJETIVOS:**

- Conhecer outras técnicas de encher o balão;
- Reconhecer a reação química originária da junção do ácido do vinagre com o bicarbonato de sódio;

### **COMPETÊNCIAS:**

- Identificar os dois ingredientes utilizados e perceber a reação após a sua junção;
- Identificar comportamentos distintos de materiais/ ingredientes;

### **ESTRATÉGIAS:**

- Vídeos referentes a várias técnicas de enchimento de balões;
- Experiência;

### **MATERIAIS:**

- Balão; • Vinagre; • Bicarbonato de Sódio; • Garrafa; • Colher; • Funil; • Canetas; • Folha;

### **DESCRIÇÃO:**

- 1º Diálogo com o grupo acerca das várias formas de encher os balões;
- 2º O grupo contacta com várias técnicas nomeadamente, com hélio e com aspirador (que deita ar para fora);
- 3º Realização de experiência (4 grupos de 4/5 elementos) utilizando os reagentes vinagre e bicarbonato de sódio para enchimento do balão;

4º Conversa conclusiva, com o grupo, acerca do resultado da experiência. É realizado um registo gráfico, em grande grupo, especificando os materiais utilizados e os efeitos causados ao balão.

### **AVALIAÇÃO:**

Através da observação podemos verificar o nível de empenho, o comportamento, as atitudes e a participação das crianças. Através da experiência e registo gráfico é possível analisar e refletir sobre alguns aspetos tais como, a curiosidade e desejo de aprender, iniciativa e a criatividade perante a situação proposta.

### **DOCUMENTAÇÃO: EXPERIÊNCIA - TÉCNICA PARA ENCHER O BALÃO**



**Figura 36 – Colocação do bicarbonato de sódio no balão**



**Figura 37 – Colocação do vinagre na garrafa**



**Figura 38 – Reação química que originou o enchimento**



**Figura 39 – Registo gráfico da experiência**

## **DESCRIÇÃO:**

- Esta atividade pretendeu integrar as crianças numa experiência, face às suas dúvidas acerca das várias técnicas para encher os balões.
- Através desta experiência as crianças descobriram uma nova técnica para encher balões, compreendendo algumas noções presentes na reação observadas tais como, a formação de gás e a sua expansão.

## **PLANIFICAÇÃO: BALÕES DE AR QUENTE PARA DECORAÇÃO**

Datas: 9 e 10 de abril de 2015

**ÁREA (S) DE CONTEÚDO:** Área do Conhecimento do Mundo e Área da Expressão e Comunicação (Domínio das Expressões)

**FAIXA ETÁRIA:** 3,4 e 5 anos

### **OBJETIVOS:**

- Compreender o funcionamento e as características dos balões de ar quente;
- Promover a criatividade através de várias técnicas;

### **COMPETÊNCIAS:**

- Conhecer outros tipos de balões (dirigíveis e balões de ar quente);
- Ser capaz de representar e explicitar especificidades do balão de ar quente;

### **ESTRATÉGIAS:**

- Pesquisas acompanhadas de diálogo e visualização de um vídeo “passeio de balão de ar quente”;
- Elaboração de um balão de ar quente;
- Registo gráfico do balão de ar quente;
- Experiência com secador e balão de origami;

**MATERIAIS:**

- Vídeo;
- Balão de borracha;
- Papel seda;
- Cartolinas;
- Lã;
- Cola branca;
- Agrafos;
- Pincéis;
- Tesouras;
- Secador;
- Balão Origami

**DESCRIÇÃO:**

1º O grupo ouve a canção e acompanha-a através de vários movimentos;

2º Diálogo com o grupo acerca do instrumento presente na canção, assim como, de outros que tenham conhecimento;

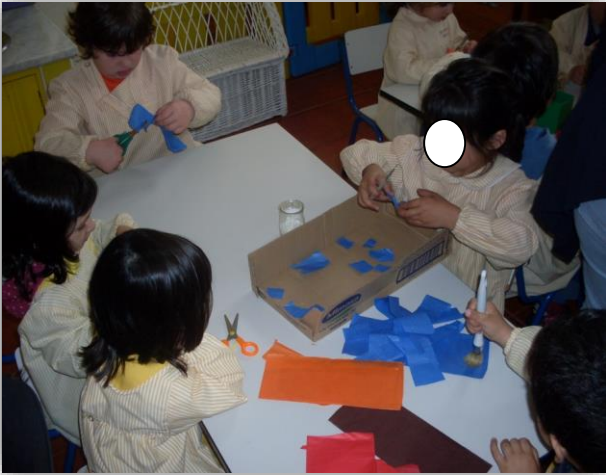
3º Execução de um instrumento individual, à escolha, a partir de diversos materiais colocados à disposição.

4º Concretização de uma experiência envolvendo um secador e um balão em origami (colocação do ar quente do secador na extremidade inferior do balão), com o intuito de demonstrar o funcionamento do balão de ar quente (ar quente é mais leve e faz o balão subir).

**AVALIAÇÃO:**

Através da observação podemos verificar o nível de desempenho, o comportamento, as atitudes e a participação das crianças. Além disso, a partir do produto final realizado é possível verificar quais as noções apreendidas, assim como o interesse e a capacidade de arranjar soluções perante um problema.

## **DOCUMENTAÇÃO: CONSTRUÇÃO DE BALÕES DE AR QUENTE** **DECORATIVOS**



**Figura 39 – Recorte de pedaços de papel**



**Figura 40 – Decoração do balão**



**Figura 41 – Decoração dos cestos**



**Figura 42 – Balões finalizados e expostos na sala**

### **DESCRIÇÃO:**

- Esta tarefa surgiu da curiosidade das crianças perante os balões de ar quente. Com recurso a diversos materiais foram construídos balões decorativos para a sala.
- Assim, as crianças puderam compreender o funcionamento do balão de ar quente (aquecimento do ar tornando-o mais leve) e algumas das suas características (materiais leves, mobilidade lenta, etc).

## **PLANIFICAÇÃO: HISTÓRIA “A SOPA QUEIMA”**

Datas: 15, 16, 17 e 22 de abril de 2015

**ÁREA (S) DE CONTEÚDO:** Área da Expressão e Comunicação

- Domínio da expressão dramática;
- Domínio da expressão plástica;
- Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita;
- Domínio da matemática;

**FAIXA ETÁRIA:** 3,4 e 5 anos

**OBJETIVOS:**

- Reconhecer e identificar as personagens da história;
- Utilizar os fantoches, facilitando a expressão e comunicação;
- Fazer comparação entre letras e sílabas e reconhecer algumas delas;
- Perceber a correspondência de uma determinada quantidade a um número;

**COMPETÊNCIAS:**

- Inventar e experimentar personagens e situações de faz-de-conta ou de representação;
- Planear, desenvolver e avaliar projetos de teatro;
- Identificar letras;
- Reconstruir palavras por agregação de sílabas;
- Reconhecer os números como identificação do número de objetos de um conjunto;

**ESTRATÉGIAS:**

- História “A Sopa Queima” (*Autor: Pablo Albo, Ilustração: André Letria e Editora: OQO*);
- Dramatização;
- Cartões com letras e sílabas;
- Cartões com elementos e números;

### **MATERIAIS:**

• Livro “A Sopa Queima”; • Paus de espetada; • Cartolinas; • Folhas; • Marcadores; • Fita-Cola; • Cartões com imagens e palavras; • Letras e sílabas isoladas referentes às palavras dos cartões; • Cartões com elementos da história (subitizing, contagem e adições); • Algarismos e números isolados correspondentes ao número de elementos dos cartões;

### **DESCRIÇÃO:**

1º Leitura da história “A Sopa queima”;

2º Conversa com o grupo acerca da temática da história nomeadamente, conflito inerente e sua resolução (envolvência do ar ao soprar e a interajuda);

3º Planeamento com o grupo acerca da dramatização da história (Materiais a utilizar, atribuição de papéis e funções...)

4º Construção das personagens individuais (Mãe, Maria, formigas, rinoceronte e morcego).

5º Dramatização do teatro aos colegas da instituição;

6º Realização de “jogo” abordando a leitura e a escrita utilizando as personagens e elementos da história, completando com letras e sílabas das palavras (diferenciação de desenvolvimento);

7º Abordagem à matemática utilizando referências da história, através do subitizing, contagem e adições dos elementos correspondendo com algarismos ou números (diferenciação de desenvolvimento);

### **AVALIAÇÃO:**

Através da observação e participação das crianças, podemos verificar o seu nível de empenho, o comportamento, as atitudes e curiosidade perante a temática.

A realização das personagens e, posterior, dramatização da história permite salientar o envolvimento do grupo nesta tarefa.

Através dos jogos referentes ao domínio da leitura e escrita e matemática é possível analisar e refletir sobre os níveis diferenciados de desenvolvimento do grupo, a curiosidade, desejo de aprender e iniciativa perante a situação proposta.

**REGISTO FOTOGRÁFICO:**



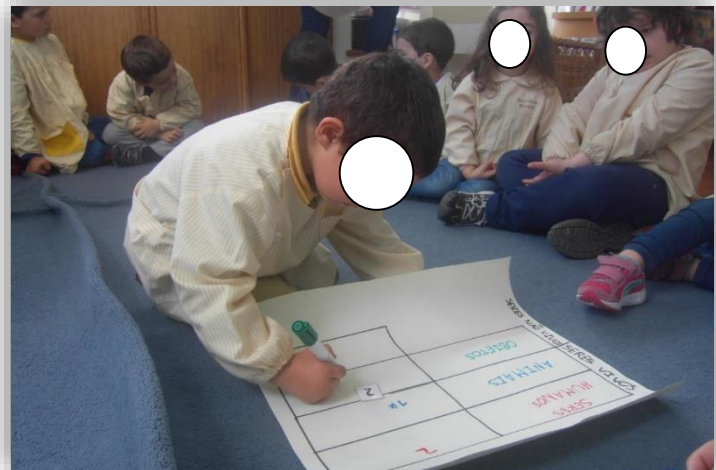
**Figura 43 – Apresentação peça de teatro “A sopa queima”**



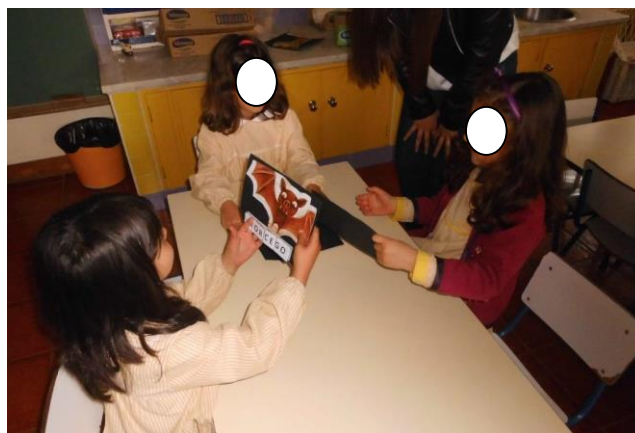
**Figura 44 – Construção do gráfico pictórico acerca da quantidade de fantoches construídos**



**Figura 45 – Análise do gráfico pictórico**



**Figura 46 – Construção da tabela de análise do gráfico pictórico**



**Figura 47 – Jogo de leitura e escrita – Divisão silábica**

## **PLANIFICAÇÃO: A RESPIRAÇÃO**

Datas: 22, 23, 29 e 30 de abril; 6, 7 e 13 de maio de 2015

**ÁREA (S) DE CONTEÚDO:** Conhecimento do Mundo

**FAIXA ETÁRIA:** 3,4 e 5 anos

### **OBJETIVOS:**

- Salientar a importância que o ar tem para a sobrevivência dos seres vivos;
- Promover a compreensão da respiração nos seres humanos, referindo a inspiração e a expiração;
- Abordar alguns sistemas constituintes do funcionamento do corpo humano, tais como: o sistema circulatório, o sistema respiratório e o sistema digestivo;
- Apresentar diversas formas de utilização do ar, tais como soprar;
- Promover a compreensão do funcionamento da respiração, transpiração e fotossíntese nas plantas, nomeadamente as suas trocas gasosas.

### **COMPETÊNCIAS:**

- Reconhecer que o ser humano possui órgãos que se organizam em sistemas que o tornam capaz de sobreviver;
- Ser capaz de perceber o funcionamento dos pulmões humanos;
- Identificar os dois movimentos respiratórios, nomeadamente inspiração e expiração;
- Compreender que a respiração não é constante, podendo ser lenta ou rápida;
- Conhecer as várias utilidades da respiração, tais como soprar;
- Ser capaz de identificar características e distinguir a respiração, transpiração e fotossíntese das plantas.

### **ESTRATÉGIAS:**

- Pesquisas sobre a respiração, incluindo imagens do sistema respiratório;
- Experiência sobre os movimentos respiratórios (inspiração e expiração);

- Vídeo sobre a os movimentos respiratórios, denominado de “Sid o cientista – os pulmões”;
- Experiência com bolhas de sabão e copo de água a soprar com palhinhas;
- Registo gráfico da experiência dos pulmões;
- Construção de um corpo humano com três sistemas (respiratório, circulatório e digestivo);
- Atividade de conduzir uma bola de esferovite soprando através de uma palha;
- Jogos no exterior (jogo da rede e dos peixes e jogo do rabo de raposa);
- Construção de cataventos;
- Experiência com planta dentro de um saco com água;
- Experiência colocando um saco num ramo de uma planta.

**MATERIAIS:** • Balões de borracha; • Luvas de látex; • Fita-cola; • Palhinhas; • Garrafas de plástico; • Tesoura; • Vídeo “Sid o cientista – os pulmões”; • Bolhas de sabão; • Copos de plástico; • Detergente da louça; • Bola de esferovite; • Lenços de papel; • Papel de cenário; • Lã; • Sacos de plástico; • Arame; • Quadrados em cartolina

• Paus de espetada; • Plantas (alface, espinafre, cebola e salsa)

### **DESCRIÇÃO:**

- 1º Questionamento às crianças acerca da respiração;
- 2º Demonstração de imagens do sistema respiratório nomeadamente dos pulmões e traqueia;
- 3º Realização de uma experiência sobre os movimentos respiratórios (inspiração e expiração), utilizando balões, palhinhas e uma garrafa;
- 4º Visualização do vídeo sobre os pulmões e respetivo funcionamento, contendo experiências, seguido de questões acerca deste;
- 5º Realização de duas experiências visualizadas no vídeo, respetivamente: soprar bolhas de sabão (inspirar e expirar) e soprar com palhinhas para um copo com água e detergente (primeiro com pouca força, depois com muita para averiguar as diferenças);
- 6º Registo gráfico da experiência dos pulmões;

7º Realização de um corpo humano em papel de cenário, onde uma criança serviu de molde e a outra contornou-a. Posteriormente foi concluída a cara do corpo humano e foram realizados os três sistemas (digestivo, circulatório e respiratório);

8º Através do soprar (inspirar e expirar) a bola de esferovite era conduzida no solo a partir de uma palha;

9º Realização de dois jogos para experienciar uma respiração mais acelerada e outra mais lenta.

No primeiro jogo (lenta) as crianças estavam em círculo com as mãos dadas e deviam apanhar os peixes que passavam pela rede, cantando uma canção. No segundo jogo (acelerada) as crianças têm lenços e em corda (as que apanham) devem tirá-los;

10º Construção de cataventos, decorando através da técnica de sopro. Para o seu funcionamento era usado o soprar;

11º Realização de uma experiência onde uma planta (alface, espinafre, cebola, salsa) foi colocada num saco com água, em que se observou bolhas de ar que constituíam os gases libertados durante a respiração (CO<sub>2</sub>) e fotossíntese (O<sub>2</sub>);

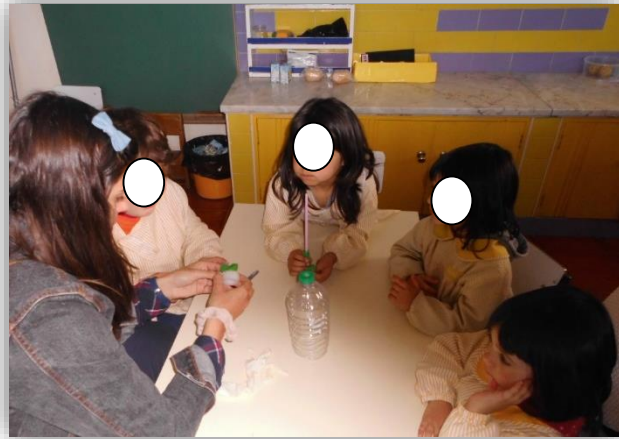
12º Realização de uma experiência em que no ramo de uma árvore foi colocado um saco fechado, observando-se a formação de pequenas bolhas de água que faziam parte da transpiração das plantas.

### **AVALIAÇÃO:**

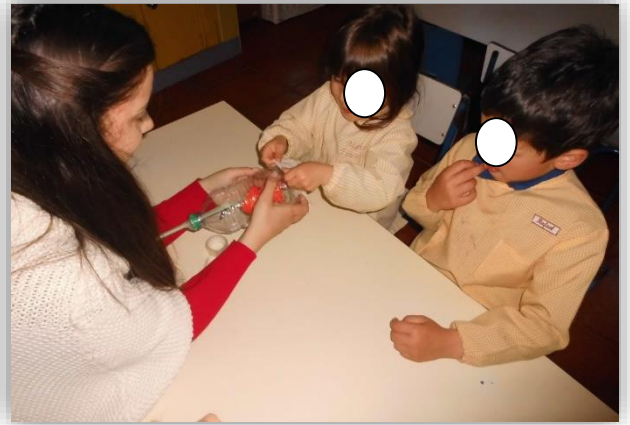
Através da observação podemos verificar o nível de desempenho, o comportamento, as atitudes e a participação das crianças nas diversas experiências efetuadas. Assim como os registos gráficos realizados, acompanhados de explicações, podem traduzir-nos as noções apreendidas pelas crianças.

Através da observação podemos verificar o nível de desempenho, o comportamento, as atitudes e a participação das crianças nas diversas experiências efetuadas. Assim como os registos gráficos realizados, acompanhados de explicações, podem traduzir-nos as noções apreendidas pelas crianças.

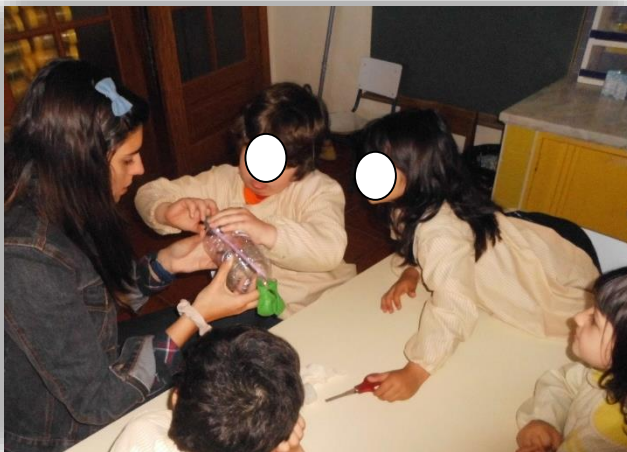
**DOCUMENTAÇÃO: EXPERIÊNCIA – OS PULMÕES (INSPIRAÇÃO E EXPIRAÇÃO)**



**Figura 48 – Materiais dispostos**



**Figura 49 – Colocação da luva (diafragma)**



**Figura 50 – Colocação das palhas com os balões (traqueia e pulmões)**



**Figura 51 – Inspiração (puxar a luva para fora da garrafa) e expiração (empurrar a luva para dentro da garrafa)**

**DESCRIÇÃO:**

- Esta atividade pretendeu integrar o grupo na realização de experiências referentes aos movimentos respiratórios (inspiração e expiração).
- A partir desta experiência as crianças puderam compreender o funcionamento da respiração e alguns dos seus órgãos principais (boca, traqueia e pulmões), reconhecendo ainda algumas noções presentes na respiração, tais como a inspiração e a expiração.

**DOCUMENTAÇÃO: EXPERIÊNCIAS – RESPIRAÇÃO E FOTOSSÍNTESE DAS PLANTAS**

**CONSTRUÇÃO DE CATAVENTOS**



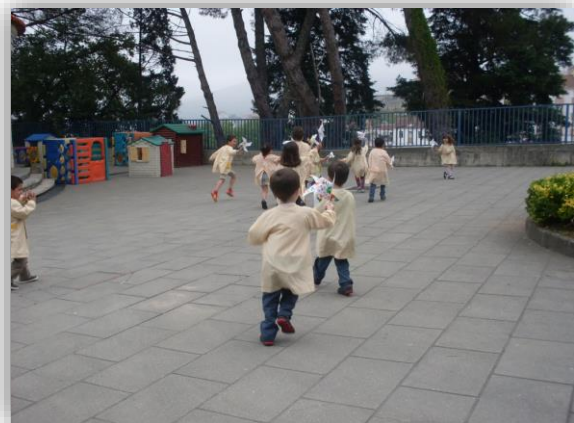
**Figura 52 – Crianças coloca sacos nos galhos das árvores**



**Figura 53 – Técnica de pintura: sopro**



**Figura 54 – Cataventos finalizados**



**Figura 55 – Crianças correm com o seu catavento para vê-lo girar**



**Figura 56 – Experiência: Libertação de gases efetuada pelas plantas (respiração e fotossíntese)**

## DESCRIÇÃO:

- Esta atividade surgiu do interesse das crianças em conhecer mais acerca da respiração das plantas. O grupo teve oportunidade de realizar experiências relativas à respiração, transpiração e fotossíntese. Além disso, desejaram construir cataventos para decorar o jardim.
- Através da construção do catavento foi possível as crianças abordarem conceitos relacionados com a respiração, nomeadamente inspirar e expirar, uma vez que este necessitou da ação soprar. Além disso, foi trabalhado o conceito matemático de quadrado, que envolveu ainda a técnica de recorte.
- Esta experiência possibilitou às crianças compreenderem a transpiração das plantas através das gotas formadas nos sacos com os ramos de plantas. Além disso foram abordados aspetos relacionados com a libertação de gases efetuada pelas plantas, nomeadamente a libertação de dióxido de carbono na respiração e a libertação de oxigénio na fotossíntese, através das bolhas formadas nos sacos de água com plantas.

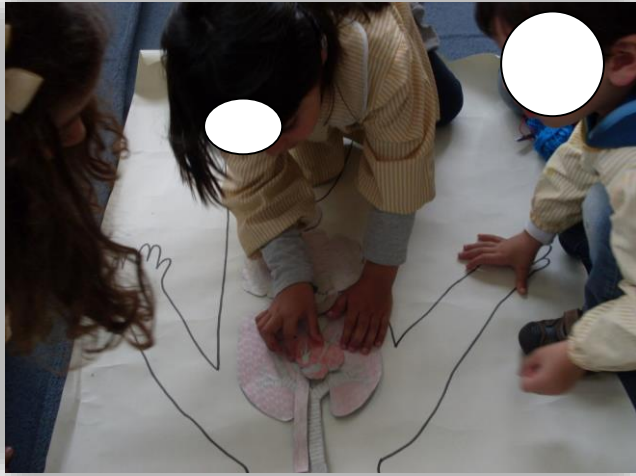
## REGISTOS FOTOGRÁFICOS



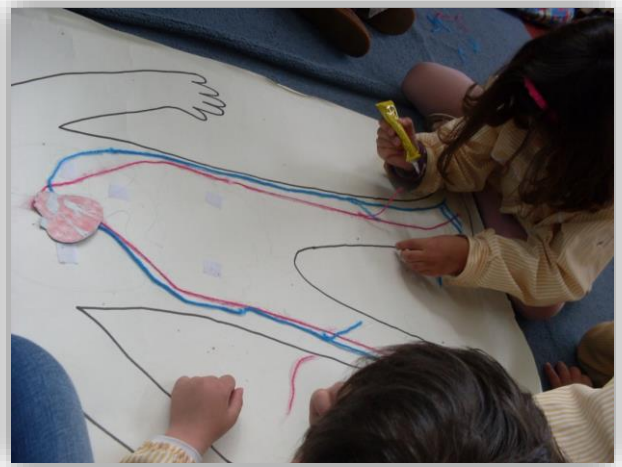
Figura 57 – Crianças a fazer bolhas de sabão (soprar utilizando inspiração e expiração)



Figura 58 – Formação de bolhas através da técnica de soprar



**Figura 59 – Crianças coloca os órgãos referentes aos sistemas do corpo humano**



**Figura 60 – Colagem das veias e artérias do corpo humano**



**Figura 61 – Realização de jogos, a pares, conduzindo a bola até ao colega**

## **PLANIFICAÇÃO: A HORTA**

Datas: 13 e 14 de maio de 2015

**ÁREA (S) DE CONTEÚDO:** Conhecimento do Mundo;

Área da Expressão e Comunicação

- Domínio da expressão plástica;

Domínio da expressão musical;

**FAIXA ETÁRIA:** 3,4 e 5 anos

### **OBJETIVOS:**

- Identificar os sons associados à horta, correspondendo-os aos respetivos elementos e/ou animais;
- Apelar à imaginação das crianças para a construção de uma paisagem sonora;
- Estimular a criatividade e a capacidade de inovar, através de uma composição de massas;
- Fortalecer a capacidade de organização em trabalho autónomo;

### **COMPETÊNCIAS:**

- Ser capaz de identificar sons distintos (animais ou objetos);
- Ser capaz de representar os diversos elementos expressivos da paisagem sonora;
- Conseguir representar elementos da horta através de massas de forma criativa;
- Saber comportar-se e organizar-se em trabalhos autónomos em pequeno grupo;

### **ESTRATÉGIAS:**

- Conversa acerca da reformulação da horta existente no exterior da instituição;
- Construção de uma paisagem sonora em grande grupo;
- Execução de uma composição com massas acerca da horta;

**MATERIAIS:** • Cartolina; • Canetas; • Régua; • Palhinha (batuta); • Folhas A3 em cartolina (pretas e brancas); • Cola; • Várias massas cruas (esparguete, cuscuz, espirais, cotovelos, etc)

### **DESCRIÇÃO:**

1º Aquando uma conversa com o grupo acerca da reformulação da horta foi questionado ao grupo os sons que associam à horta;

2º O grupo identificou alguns sons e representou-os graficamente (crianças desenham aleatoriamente);

3º As crianças associam os sons aos respetivos elementos e os seus tempos representando-os;

4º Ensaio da paisagem sonora em grande grupo;

5º Divisão do grupo em seis grupos (um grupo por cada som). Representação final da paisagem sonora.

6º As crianças, em grupos de 5 elementos, realizaram um registo gráfico sobre a horta (árvores, pássaros, coelho, etc) através de massas cruas numa cartolina.

7º Posteriormente cada grupo partilhou o seu trabalho aos colegas, apresentando-o;

### **AVALIAÇÃO:**

Através da observação podemos verificar o nível de envolvimento, implicação perante a tarefa. Além disso, através dos comportamentos, das atitudes (concentração, expressão facial e postura), da participação inerente é possível verificar o interesse das crianças na realização da paisagem sonora.

A partir do produto final é possível analisar a criatividade das crianças perante esta tarefa.

## REGISTO FOTOGRÁFICO

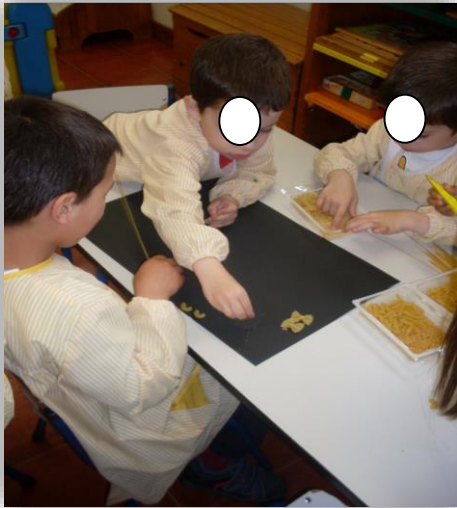


Figura 62 – O grupo organiza a apresentação do seu trabalho



Figura 63 – Trabalhos concluídos



Figura 64 – Apresentação dos trabalhos aos colegas



Figura 65 – Crianças desenha os elementos caraterísticos dos sons da horta



Figura 66 – Apresentação final da paisagem sonora da horta

## **PLANIFICAÇÃO: DIVULGAÇÃO DO DIVULGAÇÃO DO PROJETO**

Datas: 14 e 15 de maio de 2015

**ÁREA (S) DE CONTEÚDO:** Conhecimento do Mundo e Área da Expressão e Comunicação (Domínio das expressões)

**FAIXA ETÁRIA:** 3,4 e 5 anos

### **OBJETIVOS:**

- Compreender o funcionamento e as características dos balões de ar quente;
- Promover a criatividade através de várias técnicas artísticas;
- Apelar à imaginação das crianças para a construção de um balão de ar quente final e para a sua utilização;
- Proporcionar ao grupo oportunidade de refletir acerca do projeto desenvolvido assim como, para estratégias de divulgação ao público-alvo;

### **COMPETÊNCIAS:**

- Ser capaz de representar o balão de ar quente;
- Ser capaz de enunciar algumas características e utilidades deste veículo;

### **ESTRATÉGIAS:**

- Balões construídos anteriormente em pequenos grupos;
- Registo gráfico do que as crianças gostariam de ver numa viagem no balão de ar quente;

**MATERIAIS:** • Cartão; • Tintas; • Papel crepe; • Cola branca; • Arame; • Cordas; • Papel de cenário;

### **DESCRIÇÃO:**

1º Aquando uma conversa com o grupo acerca da divulgação do projeto, este manifestou interesse em construir um balão de ar quente. Tendo em conta os balões de pequena dimensão construídos anteriormente, em pequenos grupos, o grupo mostrou vontade em construir um em grande dimensão que dê-se oportunidade de entrar;

2º Através de uma caixa de papelão, foi construído o cesto do balão e, posteriormente, foi pintado;

3º O grupo auxiliou na modelação da estrutura de arame. De seguida, e pequenos grupos, recortaram e colaram pequenos pedaços de papel crepe na estrutura de arame;

4º Realização de um registo gráfico da atividade promovendo a imaginação para o que as crianças gostariam de ver ao longo de uma possível viagem no balão de ar quente;

5º Negociação com o grupo acerca do número de crianças que podem frequentar o balão e elaboração de medalhas;

### **AVALIAÇÃO:**

Através da observação podemos verificar o nível de envolvimento, implicação perante a tarefa. Além disso, através dos comportamentos, das atitudes e da participação inerente é possível verificar o interesse das crianças na realização do balão de ar quente.

A partir do produto final é possível verificar a imaginação/ criatividade da sua utilização assim como capacidade para resolução de problemas associados a este.

## REGISTO FOTOGRÁFICO

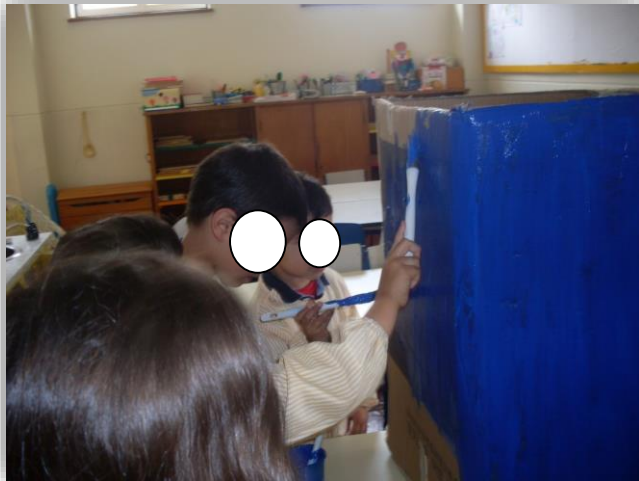


Figura 67 – Crianças pintam o cesto do balão



Figura 68 – Colagem dos pedaços de papel no balão



Figura 69 – Balão final exposto na exposição final do projeto



**Figura 70 – Crianças e comunidade educativa visitam a exposição**



**Figura 71 – Domínio da Expressões**



**Figura 72 – Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita**



**Figura 73 – Domínio da Matemática**



**Figura 74 – Área do Conhecimento do Mundo**



**Figura 75 – Área do Conhecimento do Mundo**

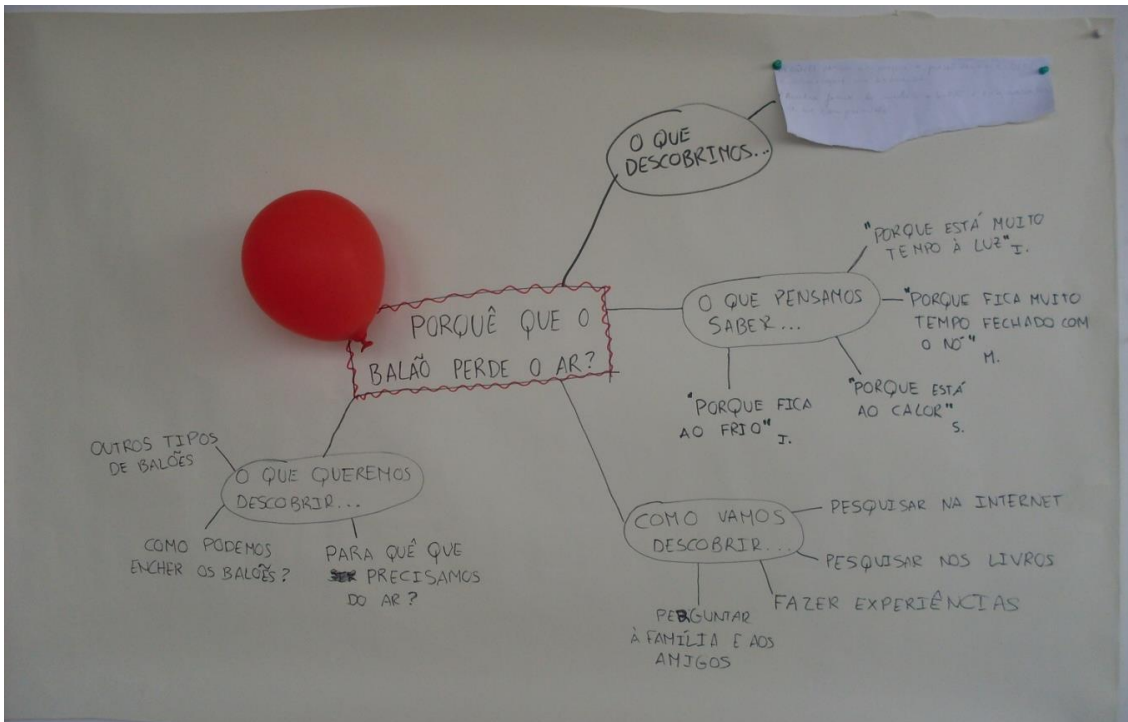


Figura 76 – Teia Concetual inicial

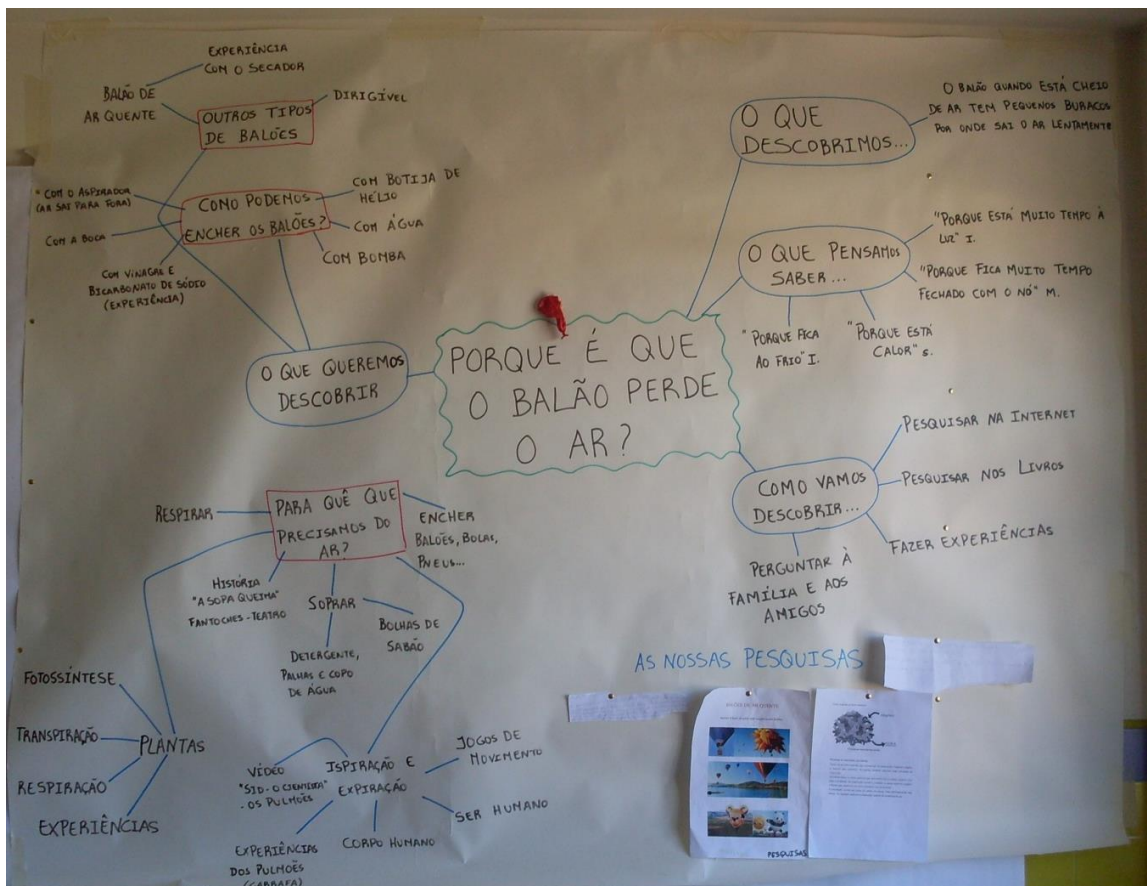
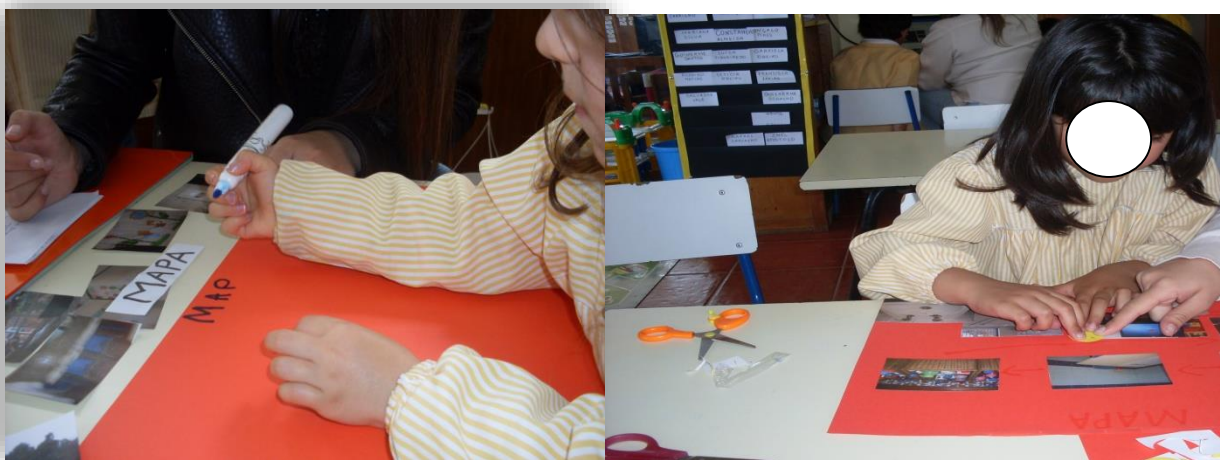


Figura 77 – Teia Concetual Finalizada (presente na exposição)

**APÊNDICE N.º 6**  
**ABORDAGEM DE MOSAICO**



**Figura 78 – Elaboração dos Mapas**



**Figura 79 – Entrevistas presentes na Manta Mágica**



**Figura 80 – Desenhos presentes na Manta Mágica**



**Figura 81 – Acessórios e mala de Médico**



**Figura 82 – Crianças colocam a mala de médico no cantinho da casinha**

## GRELHA DE ANÁLISE DA ABORDAGEM DE MOSAICO

### Categorização

Tabela 2 - Análise das conversas com os intervenientes do estudo

Categorias	Evidências		
	Crianças	Pais/ EE	Equipa Educativa
<b><u>Aprendizagem</u></b>	<p>“Gosto da sala porque gosto de fazer os trabalhos”</p> <p>“Gosto dos cantinhos da sala porque aprendo coisas lá”,</p>	<p>“Fala muito da sala, gosta de aprender”</p> <p>“Gosta das atividades que se realizam na sala porque está a aprender coisas”</p>	<p>“Gostam porque fazem jogos e gostam do trabalho da sala”</p> <p>“Gosta de atividades que envolvem métodos de trabalho”</p>
<b><u>Brincar</u></b>	<p>“No exterior...posso brincar com o G.S. (colega) e com o L. (colega)”</p> <p>“Lá fora (exterior), tenho mais espaço para brincar”</p>	<p>“Gosta do redondo porque é um espaço onde pode brincar ...”</p> <p>“Gosta sobretudo...de brincar no recreio exterior”</p> <p>“É no recreio que adora brincar”</p>	<p>“As crianças pedem para brincar”</p> <p>“Brincam muito nos cantinhos porque têm uma infinidade de coisas diferentes”</p> <p>“Gostam de cá estar, sentem-se felizes a brincar”</p>
<b><u>Interação</u></b>	<p>“Gosto de ouvir histórias... porque os meus amigos estão lá comigo”</p>	<p>“...é um espaço onde pode brincar com os amigos”</p> <p>“...é um local onde tem amigos”</p>	<p>“Gostam porque brincam com os amigos”</p> <p>“Gostam... de estar com os colegas”</p>
<b><u>Movimento</u></b>	<p>“Gosto do exterior porque gosto de correr e saltar”</p> <p>“No exterior... tenho mais espaço para correr”</p>	<p>“Gosta da sala da motricidade e recreio ao ar livre, porque são espaços onde pode correr, saltar e brincar livremente com os amiguinhos”</p>	<p>“As crianças gostam de jogos de movimento, elas pedem e nós brincamos”</p>

**Tabela 3 - Guião de Entrevista - Crianças**

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

**Tabela 4 - Questionário EE**

- O quê que o seu educando pensa do Jardim-de-Infância? Porquê?	- Qual/Quais o/os espaço/os que o seu educando mais fala? Porquê?
- O quê que o seu educando mais gosta de fazer no Jardim-de-Infância? Porquê?	- O quê que o seu educando menos gosta de fazer no Jardim-de-Infância? Porquê?
- Qual a pessoa do Jardim-de-Infância que o seu educando mais fala? Porquê?	- O que mudaria no Jardim-de-Infância para melhorar o conforto do seu educando? Como?

**Tabela 5 - Questionário Equipa Educativa**

- O quê que acha que as crianças pensam do Jardim-de-Infância? Porquê?	- Qual/Quais o/os espaço/os que as crianças mais falam? Porquê?
- O quê que acha que as crianças mais gostam de fazer no Jardim-de-Infância? Porquê?	- O quê que acha que as crianças menos gostam de fazer no Jardim-de-Infância? Porquê?
- O que mudaria no Jardim-de-Infância para melhorar o conforto das crianças? Como?	

Eu, \_\_\_\_\_  
encarregado de educação de  
\_\_\_\_\_, auto-  
rizo/não autorizo (riscar o não  
pretendido) o meu educando a  
participar no estudo de investi-  
gação promovido pelas estagiá-  
rias do mestrado de Educação  
Pré-Escolar da Escola Superior  
de Educação de Coimbra.

9 de abril de 2014

Estagiárias

## Trabalho de Investigação

### Abordagem de Mosaico



#### O que é a Abordagem de Mosaico?

A Abordagem de Mosaico é um estudo onde o adulto pretende investigar as opiniões das crianças, ou seja, o adulto procura compreender as perspetivas das crianças acerca de um determinado assunto.

Neste tipo de estudo, a criança é vista como uma co-investigadora e co-construtora de conhecimento, identidade e cultura, onde é-lhe dado o direito de participar e ser ouvida. Já o adulto deve encontrar maneiras de comunicar com as crianças de forma a encorajá-las, favorecer-lhe desafios e dar-lhes autonomia.

#### Benefícios para as crianças:

- Fortalece a sua identidade e senso de controlo;
- Sentem-se compreendidas;
- As suas opiniões são valorizadas;
- Ajuda-as a refletir sobre as suas experiências;
- Contribui para a tomada de decisões.

#### Questões Éticas

Durante este estudo pretendemos conservar alguns direitos com o intuito de oferecer proteção à criança, nomeadamente:

- o direito a um consentimento informado;
- o direito à privacidade;
- o direito a permanecer no anonimato;
- o direito à confidencialidade;
- o direito a contar com o sentido da responsabilidade do investigador.

#### Intenções do estudo:

- Conhecer a perspetiva das crianças acerca do Jardim-de-Infância;
- Compreender o nível de importância que a criança atribui aos diferentes espaços do Jardim-de-Infância;
- Perceber como a criança se sente no Jardim-de-Infância;
- Saber o que a criança gostaria de modificar no Jardim-de-Infância.

Figura 83 – Panfleto Informativo fornecido aos Pais/EE

