

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

RELATÓRIO FINAL
Uma Longa Viagem...
Da Observação à Recordação

Susana Maria Ribeiro Figueiredo

Coimbra, 2016

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Susana Maria Ribeiro Figueiredo

RELATÓRIO FINAL
Uma Longa Viagem...
Da Observação à Recordação

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^a Doutora Vera do Vale

Arguente: Prof^a Doutora Fátima Neves

Orientador: Prof^a Doutora Ana Coelho

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

Classificação: 13 valores

Julho, 2016

Agradecimentos

A realização deste trabalho resulta de um grande esforço pessoal, de uma enorme motivação e empenho, mas também de muitos obstáculos vencidos. A obtenção deste grau académico assume-se como mais uma etapa de vida vencida, para a qual várias pessoas deram o seu contributo, embora de diferentes modos, alimentando-a através de palavras de incentivo ou de partilha. Sendo assim e, uma vez terminada, cabe-me a deixar aqui o meu profundo agradecimento a essas pessoas. Neste sentido, agradeço:

Aos meus filhos, Lara e Miguel por todas as horas que abdicaram da companhia da mãe, por todas as brincadeiras não realizadas, por todas as histórias não lidas, por todos os filmes não vistos, por todos os passeios não efetuados, e acima de tudo, por toda a força que me deram e por todas as palavras de incentivo, ânimo, coragem e força para não desistir.

Ao meu marido Pedro pelo seu incentivo, compreensão manifestada durante as prolongadas ausências, pela solidariedade, paciência e dedicação, carinho e amor atestados, neste percurso da minha vida.

Aos meus pais, Manuel e Lucília e aos meus avós por todos os ensinamentos que me transmitiram e por todos os incentivos que me deram para conquistar com êxito os meus objetivos, quer na minha vida pessoal, quer na minha vida profissional. A eles devo-lhes o que sou hoje e agradeço-lhes todas as horas que abdicaram da minha companhia e tomaram conta dos meus filhos para eu poder dedicar-me a este trabalho. Também lhes devo algumas das minhas características pessoais, como força de vontade, coragem e persistência.

A todos os professores que contribuíram para a minha formação, que me ajudaram a crescer, a ultrapassar dificuldades e a melhorar a minha postura enquanto futura profissional, aos professores da Escola Superior de Educação de Coimbra, em especial agradeço às Professoras Doutoras Ana Coelho, Joana Chélinho e Vera do Vale, pela sua disponibilidade, por todas as críticas construtivas, por todos os incentivos, pela orientação, pelo apoio oferecido, ao longo deste processo de

crescimento profissional e pessoal, e por não me terem deixado estagiar no local onde eu trabalho, e em especial a Professora Ana Coelho, pela paciência e disponibilidade em me orientar este relatório.

À Professora Doutora Manuela Carrito pela sua ajuda, disponibilidade e orientação, durante o período de estágio. Com certeza que todos estes momentos terão reflexo na minha vida futura.

À Mestre Fernanda, Professora Cooperante por todos os incentivos, apoios e ensinamentos ao longo da realização do estágio, onde nunca deixou de me confortar e ajudar em todas as minhas intervenções, bem como, a forma de acolhimento reconfortante e de respeito pelo meu trabalho.

Às crianças que me acompanharam ao longo do estágio agradeço todos os momentos de cumplicidade, brincadeira, “chatices” respeito, mas sem dúvida alguma, de grandes aprendizagens.

Um especial agradecimento à minha entidade empregadora, Câmara Municipal e à Santa Casa da Misericórdia, pois possibilitaram a minha dispensa de serviço para que fosse possível a realização do estágio, bem como a todas as colegas que asseguraram o serviço na minha ausência.

Às minhas colegas de licenciatura e mestrado, agradeço a partilha de experiências, momentos de diálogo, discussão de problemas e aprendizagens cooperadas.

À Madalena, companheira nesta viagem pelo seu companheirismo, dedicação e apoio demonstrado nos bons e maus momentos.

A todos aqueles que tornaram esta viagem possível o meu muito obrigado!

“A gratidão é o único tesouro dos humildes”
(William Shakespeare).

A viagem...
Tenho uma viagem marcada,
E uma mala para levar,
Mas não sei o que lá colocar...
É preciso, pensar, agir, arrumar, para que nada falte.
Vou à descoberta.... Vou à aventura....
Pois sei que o tempo é pouco e não dura...
A viagem começa para não mais terminar
É uma experiência que vou realizar.
Pouco sei, mas muito espero ficar a conhecer,
Uma viagem como esta nunca mais volto a ter.
A mala vai enchendo de esperança e sonhos...
Sonhos que posso levar nesta mala
Cheia de aprendizagens para outras viagens,
Para ensinar, mas muito mais aprender.
A mala foi enchendo com muitos ensinamentos e com sabedoria....
Mas vai continuar a encher para o resto da minha vida.
Uma longa viagem Da Descoberta à Recordação
Que ficará para sempre no meu
Coração!

Susana Figueiredo

Relatório Final: Uma Longa Viagem... Da Observação à Recordação

Resumo:

O presente relatório final é o resultado das aprendizagens realizadas ao longo do Mestrado em Educação Pré-escolar e da sua mobilização no estágio.

O relatório está estruturado tendo em conta a componente descritiva que engloba a caracterização do contexto de intervenção, a componente reflexiva e a componente investigativa retratadas através das experiências-chave.

Trata-se de um percurso que visa o enriquecimento profissional, proporcionado pelas experiências realizadas ao longo do estágio.

Palavras-chave: aprendizagens, estágio, educação pré-escolar, enriquecimento profissional.

Abstract:

This final report is the result of learning held throughout the Master in Preschool Education and its mobilization in the internship.

The report is structured having in regard to the descriptive component that encompasses characterizing the educational context, the reflective component and the research component depicted through the key experiences.

It corresponds to a journey aimed at professional enrichment provided by educational expressions carried out during the stage.

Keywords: learning, training, pre-school education, professional enrichment.

Índice Geral

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO.....	5
1. Caracterização do ambiente educativo.....	7
2. Caracterização da instituição.....	9
3. Caracterização do grupo.....	10
4. Organização da sala.....	12
5. Organização do tempo.....	13
6. Interações	16
7. Princípios educativos sustentadores da prática pedagógica da educadora.....	18
8. Descrição e análise reflexiva da experiência de estágio	20
PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE.....	25
1. A Metodologia de trabalho de projeto na prática profissional supervisionada em jardim de infância.....	27
1.1 Definição – Metodologia de Trabalho de Projeto	27
1.2 Critérios de Relevância nos Projetos.....	29
1.3 Fases da Metodologia de Trabalho de Projeto	30
a) – Definição do Problema.....	30
b) - Planificação e Desenvolvimento do Trabalho.....	31
c) Execução	32
d) Avaliação e Divulgação	33
1.4 Tempo de Duração dos Projetos	35
1.5 Participantes envolvidos na Metodologia de Trabalho de Projeto.....	36
2. Implementação de um projeto pedagógico: - “O Roteiro de Viagens Interativo” .	37
3 - O lugar das Histórias no Jardim de Infância.....	53
3.1 O espaço da biblioteca	54
3.2 O momento da Hora do Conto	55
3.3 Utilização de diferentes recursos para contar histórias: porquê?	56

5. Abordagem Mosaico: uma experiência de investigação	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	75
APÊNDICES	83
Apêndice 1.....	85
Apêndice 2.....	86
Apêndice 3.....	87
Apêndice 4.....	89
Apêndice 5.....	91
Apêndice 6.....	92
Apêndice 7.....	93
Apêndice 8.....	94
Apêndice 9.....	95
Apêndice 10.....	96
Apêndice 11.....	97
Apêndice 12.....	98
Apêndice 13.....	99
Apêndice 14.....	100
Apêndice 15.....	101
Apêndice 16.....	102
Apêndice 17.....	103
Apêndice 18.....	104

Índice de Tabelas

Tabela 1 - N.º de alunos por idades e sexo	10
--	----

Índice de Fotos

Foto 1 - A construção das bandeiras	38
Foto 2 - A construção do gráfico circular com as bandeiras dos países em que as crianças têm família	38
Foto 3 – A Carta enviada pelas crianças e o desenho que fizeram	39
Foto 4 - A Carta de resposta a enviada às crianças	40
Foto 5 - O desenho dos projetos da Torre Eiffel e a Votação dos mesmos	41
Foto 6 - A construção da torre Eiffel e do espantalho	42
Foto 7 - A Torre Eiffel como pisa papéis para o dia do pai	43
Foto 8 - Os desenhos de como é o pai.....	43
Foto 9 - Relacionadas com a Espanha.....	45
Foto 10 - A construção de uma ponte mas houve uma criança que quis fazer uma sozinha e daí estarem duas pontes na ultima fotografia.	45
Foto 11 - A comemorações do 25 de abril o cravo transformado na bandeira de Portugal.	46
Foto 12 - Visita à Fábrica da louça	47
Foto 13 - Reprodução do projeto da louça típica	47
Foto 14 - Imagens da pintura com os berlindes para o cartão do dia da mãe	48
Foto 15 - Imagens das atividades para o dia da mãe.....	48
Foto 16 - Imagem da dramatização da lenda para todas as turmas	49
Foto 17 - Imagem da confeção das escarpeadas e a prova das mesmas.	49
Foto 18 - Foto das crianças na exposição	50

Foto 19 - Fotos da publicação no jornal e do caderno de opiniões sobre a exposição	50
Foto 20 - Folhetos da divulgação do projeto.....	50
Foto 21 - A avaliação do projeto pelas crianças.....	51
Foto 22 - O registo da observação feita ao longo de sete semanas	52
Foto 23 - Fantocheiro da História da ovelhinha que vinha para jantar	57
Foto 24 - Conto da História do Magnífico plano do lobo em tapete.....	58
Foto 25- A representação da História da caracóis de ouro.....	60
Foto 26 - Mapa elaborado pelo Francisco.....	63
Foto 27 - Mapa elaborado pelo Miguel	63

Abreviaturas

EPE – Educação Pré-Escolar

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

ME – Ministério da Educação

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

PPS – Prática Pedagógica Supervisionada

INTRODUÇÃO

Este relatório foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa integrada no curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Coimbra / Instituto Politécnico e tem como objetivo sintetizar a intervenção aliada à teoria, responsabilidade e reflexão fundamentada, numa prática educativa de qualidade, que contribuíram para o desenvolvimento pessoal e profissional da candidata, como futura educadora de infância.

Este relatório apresenta algumas das experiências mais significativas realizadas durante o estágio, que se realizou entre novembro de 2013 e junho de 2014, com um horário adaptado visto ser trabalhadora estudante.

O estágio representa uma importante etapa na formação do educador, na medida em que é o primeiro contacto com a atividade profissional e o “primeiro objetivo de qualquer ato de aprendizagem, acima e além do prazer que nos possa dar, é o de que deverá servir-nos no presente e valer-nos no futuro” (Bruner, 1960, p.17 citado por Oliveira-Formosinho, 2007, p.257).

A prática pedagógica foi realizada na valência de Jardim de Infância, com um grupo de idades de três, quatro e cinco anos, acompanhado pela educadora cooperante, pela respetiva equipa educativa e com a supervisão de uma docente da ESEC.

Neste sentido, pretendo descrever o percurso por mim concretizado neste estágio e também as aprendizagens significativas que este me proporcionou. Optei por dividir este relatório em duas partes: a Parte I que se refere à caracterização do contexto de Intervenção e a Parte II onde são apresentadas as experiências-chave.

A parte I está dividida em dois capítulos: Do capítulo I fazem parte a caracterização da instituição, do grupo e a organização do ambiente educativo. O capítulo II refere-se às práticas utilizadas pela educadora e às práticas experimentadas por mim.

A parte II é uma descrição das cinco experiências-chave mais relevantes e elucidativas. A última experiência-chave é o resultado de uma experiência investigativa centrada na implementação da metodologia de Abordagem de Mosaico

(Clark e Moss, 2005), em que se pretendeu averiguar as perspetivas das crianças acerca do jardim de infância enquanto intervenientes da ação educativa.

**PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO
FORMATIVO**

1. Caracterização do ambiente educativo

“ (...) Para que haja sombra não basta haver luz, tem de haver espaços e pessoas que saiba dar os braços às crianças. À criança não basta a experiência dos outros é necessária a experiência própria [...] . A creche, o jardim-escola e a escola não podem ser locais de depósito mas espaço onde os adultos saibam descobrir o que a criança sabe, antes de lhe pretenderem ensinar o que eles próprios já sabem” (Santos, 1983:304-305).

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

O educador é parte integrante do processo de ação educativa. O seu papel é fundamental na construção e desenvolvimento da personalidade da criança e na sua plena inserção na sociedade.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE, 1997), que surgem na sequência da Lei-Quadro, tornam-se num instrumento indispensável à prática pedagógica dos educadores de infância, pois funcionam como linhas orientadoras de todo trabalho. Estas orientações são “ um conjunto de princípios destinados a apoiar os educadores nas decisões sobre a sua prática” (ME,2000:93). Este documento veio oferecer aos profissionais de educação de infância, referências gerais a considerar no planeamento e avaliação das situações e oportunidades de aprendizagem.

O conceito de educar está presente ao longo da vida, num processo contínuo e a EPE é a primeira etapa da educação de um indivíduo. Educar é muito mais do que transmitir conhecimentos e saberes. É uma tarefa que requer bom senso, responsabilidade, conhecimento e práticas continuamente questionadas e refletidas e revistas. Os primeiros anos de vida de cada criança são indispensáveis no que diz respeito ao desenvolvimento da sua personalidade, das suas competências cognitivas, da sua capacidade de relacionamento, da sua postura face ao mundo e às coisas.

A função do educador é permitir esse mesmo desenvolvimento, fomentando oportunidades de aprendizagem, tendo em conta todos os aspetos de desenvolvimento da criança.

O trabalho desenvolvido na sala da instituição, onde decorreu o estágio foi planeado, concretizado e avaliado em conjunto, pela equipa pedagógica, numa perspetiva colaborativa, tendo a criança como principal agente do seu desenvolvimento.

A planificação deve ser realizada tendo em conta o grupo com o qual se trabalha daí a importância de primeiro se observar para depois poder planificar e agir.

Avaliar “[...] é um elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades” (Circular nº4/DGIDC/DSDC/2011). Com base na sua intervenção e planificação, o educador deve refletir sobre a sua prática: quais os aspetos positivos e os negativos, alterações a fazer, adaptações a introduzir, uma vez que “...a avaliação permite a reconstrução contínua da prática, adaptando-a e adequando-a quer aos alunos quer aos contextos onde se desenrola”.

Observação, planificação, intervenção e avaliação sustentam a intervenção do educador, refletir e ter sempre presente a importância destas etapas contribui para melhores e mais proficientes práticas.

2. Caracterização da instituição

O estágio realizado no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa do Mestrado em Educação Pré-escolar, teve lugar numa instituição da rede pública, do Ministério da Educação, numa localidade na periferia da cidade de Coimbra.

Esta instituição assegura a prestação da componente de apoio à família, alimentação e prolongamento de horário, e componente letiva, consubstanciada em cinco horas letivas.

Momentos de rotina	Horário
Entrada e acolhimento	7h45 – 9h00
Atividades Orientadas/livres	9h00 – 12h00
Higiene / almoço / recreio	12h00 – 13h00
Atividades livres/orientadas/jogos	13h30 – 14h00
Atividades orientadas	14h00 – 15h00
Saídas e encerramento	15h30 – 18h00

Este Jardim de Infância integra um Centro Educativo com dois níveis educativos: pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico.

O JI Tem seis salas de atividades, que funcionam em espaços diferentes. Uma sala de atividades de animação sócio – educativa (prolongamento de horário) ampla e espaçosa que se pode transformar em dois espaços independentes, várias casas de banho para as crianças, uma casa de banho para o pessoal, uma casa de banho para deficientes, uma sala de reuniões.

O espaço exterior é amplo e bem cuidado.

Caracterização da sala – a sala de atividades tem as dimensões mínimas exigidas por lei. Torna-se reduzida para o elevado número de crianças. Tem bastante

luz natural e poucas condições de climatização e arejamento (Projeto Curricular de Turma A EB N°3p.11).

A sala é um espaço muito quente, aspeto melhorado com a instalação de ar condicionado. É novo, tem bons materiais e equipamentos adequados, mas não permite grande variação na organização e disposição dos materiais e equipamentos. Tem um quadro magnético e um computador com acesso à internet; para além disso, existe um placard para afixação de trabalhos, o que é insuficiente na minha opinião.

Quanto aos recursos humanos, e segundo o Projeto Educativo (PE), esta instituição emprega 13 pessoas no Departamento da Educação Pré-escolar, a saber, quatro pessoas relativas ao pessoal docente, quatro pessoas ligadas ao pessoal não docente e quatro técnicos de apoio às atividades extracurriculares.

3. Caracterização do grupo

O grupo tem no momento vinte e crianças alunos. De uma forma global o número de crianças do sexo masculino e feminino é equilibrado sendo o grupo composta por catorze rapazes e dez raparigas.

3 Anos		4 Anos		5 Anos		Total	
M	F	M	F	M	F	M	F
4	3	3	7	7	0	14	10
						24	

Tabela 1 - N.º de alunos por idades e sexo

No que se refere aos grupos etários esse equilíbrio não se verifica, sobretudo no grupo dos cinco anos, que é composto exclusivamente por rapazes. São dez os alunos novos, sendo que três alunos de quatro e cinco anos transitaram de outras instituições. Os restantes constituem o grupo dos três anos. Este grupo é

essencialmente formado por alunos que nunca frequentaram outra instituição, tendo vindo diretamente de casa.

A interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes e experiências diversos é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem individual (OCEPE, 1997). Desta forma, o/a educador/a alarga as oportunidades educativas, favorecendo uma aprendizagem cooperada em que a criança desenvolve e aprende, contribuindo também para o desenvolvimento e aprendizagem dos restantes colegas (OCEPE, 1997).

É um grupo que gosta de diversas atividades, reage muito bem a qualquer tipo de solicitação e desafio e tenta sempre corresponder ao proposto. Têm um grande interesse e curiosidade pelo saber e aprender coisas novas, gostam de livros e atividades relacionadas, interessam-se pela pesquisa, procuram sempre trazer informações e materiais de casa que complementem as atividades e os temas em estudo, sabem utilizar com autonomia e responsabilidade os materiais.

Trata-se de um grupo constituído por crianças autónomas, independentes e responsáveis; devido ao interesse manifestado por assuntos e temas sobre o conhecimento do mundo, é um grupo que exige um trabalho bem elaborado, pensado, com lógica e com um nível de exigência elevado.

Funciona muito bem com este grupo um trabalho em cooperação com a família, através de pesquisas, da procura de respostas para problemas levantados durante o dia e mesmo da elaboração de dossiers temáticos que vão a casa para dar conhecimento à família, entre outras atividades.

A relação escola-família é fundamental em todo o processo de aprendizagem uma vez que “à família cabe um papel essencial no processo da educação pré-escolar” (Lei nº 46/86). A cooperação entre pais e educador é imprescindível para a criação de ambientes de aprendizagem ativa, seguros e adequados.

Para envolver os pais no trabalho do jardim de infância é fundamental, em primeiro lugar, construir uma relação de confiança, só assim as crianças se vão sentir seguros para participar no trabalho que se faz já que, e concordando com Machado, “

o trabalho com os pais não é fácil [...]” mas é preciso dar-lhes “[...] a oportunidade de participarem [...]” pois poderão “[...] ver que os resultados podem ser espantosos” (Machado, 2011:77), até porque “ a família e a escola são parceiros na educação” e “[...] os bons professores ajudam os pais a participar ativamente na vida escolar dos filhos (Estanqueiro, 2011:111).

Desta forma, é importante que o educador cultive esta relação entre JI e a família pois, “ a relação entre pai e educador, apesar de muitas vezes ser complexa e necessitar de bastante atenção, acaba por ser gratificante” (Machado, 2011:85).

4. Organização da sala

A organização da sala constitui um aspeto fundamental na qualidade da EPE, na medida em que o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam em larga escala as oportunidades educativas que são proporcionadas a estas crianças (OCEPE, 1997): “Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamentos, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (OCEPE, 1997).

O interior da sala do grupo que integrei está dividido em algumas áreas, nomeadamente: a “área das mesas” (composta por mesas, cadeiras, jogos e outros materiais diversificados inerentes à área da Expressão Plástica), a “área da casinha”(composta por diversos bonecos, peluches, uma tábua de passar a ferro, um fogão, pequenos móveis e um guarda-roupa), a “área da leitura e dos jogos” (composta por um móvel com livros(numa grande maioria pertencem à educadora) e jogos diversos.

Segundo Gervilla (1997), citada por Caldeira (2009b, p. 347), “o jogo constitui um meio de interação da criança com o meio envolvente, que a leva a explorar e a conhecer, desenvolvendo ao mesmo tempo capacidades intelectuais, afetivas e sociais.” e a “área da manta” (que está montada juntamente com a “área da leitura e dos jogos”, onde as crianças se juntam diversas vezes não só para ouvir

histórias como também para fazer partilha de diversos acontecimentos). (Apêndice 1 – Espaços do JI): “ ... O processo de aprendizagem implica também que as crianças compreendam como o espaço está organizado e como pode ser utilizado e que participem nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar. O conhecimento do espaço, dos materiais e das atividades possíveis é também condição de autonomia da criança e do grupo.” (OCEPE, 1997).

5. Organização do tempo

A maioria das crianças chega ao JI a partir das 8 h, pelo que ficam todas juntas, com três assistentes operacionais.

Às 9 horas, quando as Educadoras chegam, as crianças vão para as respetivas salas onde se dá início às atividades. Como ninguém é obrigado a esperar por quem se atrasa, a educadora dá início às atividades com a marcação das presenças: as crianças, quando entram na sala, sentam-se no lugar, onde iniciam a atividade normalmente com trabalho que visa relembrar o dia anterior, funciona como uma forma de reintroduzir os assuntos de momento que foram interrompidos é como voltar a “ ligar o interruptor”, outras vezes selecionam o trabalho individual que pretendem desenvolver e dedicam-se a ele no período destinado ao trabalho individual e a atividades livres. Por vezes dá-se imediatamente início ao tema planeado para esse dia. O único momento de verdadeira rotina é o da distribuição do leite, por volta das 10.30 horas.

Depois deste período, começam com as atividades orientadas pela educadora, que podem ser de grande grupo, de grupos organizados por interesses, preferências ou temas escolhidos ou de trabalho individual.

Normalmente as atividades orientadas decorrem até à hora do almoço o que acontece das 12 horas até as 13 horas.

Quando as atividades e o projeto assim o exigem, começam-se as atividades logo que se entra na sala, podendo ocupar todo o período da manhã. Este período é

normalmente dedicado ao trabalho na sala e ao desenvolvimento de atividades programadas.

De acordo com Zabalza (1998b, p. 52), as rotinas assumem um papel fundamental na fase de definição do contexto educativo, pois atuam como “organizadores estruturais das experiências quotidianas”, na medida em que clarificam a estrutura, possibilitando o “domínio do processo a ser seguido”, para além de substituírem a “incerteza do futuro” por um esquema que se conhece e, portanto, “fácil de se assumir.” Deste modo, as rotinas são bastante importantes, pois transmitem segurança e tranquilidade às crianças.

O período da manhã é, normalmente, preenchido com atividades na sala, dado que o grau de concentração de uma criança é maior no período antes de almoço. Depois de um período de adaptação não há intervalo, nem recreio na parte da manhã, ficando este tempo guardado para o fim do almoço. Se o tempo o permitir, as crianças brincam livremente ou organizam-se atividades no exterior. Caso o tempo não o permita, executam-se atividades de livre escolha ou terminam-se trabalhos. O recreio constitui um momento de descontração, no qual as crianças podem exteriorizar as suas emoções, libertarem e descarregarem energias, pois brincar é uma atividade fundamental. Jensen (2002, p. 78) aponta a necessidade de se promover um tempo de descanso “durante alguns minutos depois de uma nova aprendizagem.” Por sua vez, Cordeiro (2010, p. 372) afirma que se “o momento anterior foi académico (...) impõe-se agora um de brincadeira.” Mas há que afirmar que o recreio é também um espaço educativo, no qual as crianças aprendem, por exemplo, a interagir e a desenvolver as relações interpessoais.

Cordeiro (2010, p. 377) salienta ainda que o tempo de brincadeira no exterior é de extrema importância para as crianças, pois representa uma oportunidade diária para as mesmas “se envolverem em atividades lúdicas vigorosas e barulhentas, num contexto mais expansivo, no qual desenvolvem a sua motricidade larga ao correrem, saltarem e fazerem vários jogos.”

Para além da importância já referida, o recreio constitui também um momento importante de socialização, uma vez que permite às crianças a interação entre pares e com as educadoras, através de diálogos, jogos e brincadeiras.

Quando o trabalho programado para o dia não ficar concluído da parte da manhã, será terminado no período da tarde. O final do dia é reservado para a reflexão e avaliação do desempenho das crianças durante o dia, quando há oportunidade, ou como momento de planificação do dia seguinte. Caso o tempo não chegue, essa reflexão e avaliação serão executadas nos primeiros momentos de atividade no dia seguinte.

Por vezes, são escolhidos alguns filmes, de acordo com os projetos em curso, para serem vistos no período da tarde, ou organizadas visitas de estudo e passeios, neste período.

Existem atividades programada quinzenalmente como a Expressão físico-motora, no Pavilhão Polidesportivo e atividades de exterior como pintura, modelagem, jogos, danças e idas à biblioteca escolar etc.

São adequados e disponibilizados espaços conforme as necessidades. Não existe uma hora específica do conto, pela mesma razão que não existe uma hora específica da Matemática, da Física ou da História, por exemplo.

Existe uma hora específica da educação físico motor porque o espaço assim o exige.

A hora do conto surge quando tem de surgir, assim como os momentos dedicados às outras áreas.

Há, no entanto, uma “ preocupação” com os livros de modo a que a turma sinta que estes merecem uma atenção especial dada a sua importância na nossa formação. Foi introduzido o “expositor das novidades” onde constam os livros recentemente trabalhados, lidos ou selecionados para os assuntos abordados e tem como objetivo mantê-los ao alcance de todos para poderem ser consultados sempre que desejarem, estando assim “sempre em cima dos últimos acontecimentos”. Há

também à disposição da turma um espólio bastante completo de revistas científicas e informativas.

O espaço da biblioteca de turma é um espaço especial dentro da sala onde podem desfrutar dos livros existentes, novidades, construídos pelas crianças, construídos pela educadora, revistas, livros de informação etc. na maior serenidade e conforto que conseguimos disponibilizar.

O espaço do computador encontra-se operacional e são estabelecidas algumas regras de utilização que constam de um contrato elaborado pelo grupo a que todos se devem comprometer respeitar (logo que toda a turma esteja consciente das responsabilidades).

Toda a sala e material são passíveis de mudança de local, de ser introduzido ou retirado sempre que necessário e que as atividades e o interesse do grupo, assim o exijam embora o espaço disponível ofereça poucas possibilidades de alteração.”¹

Segundo Hohmann (2003) “o espaço deve ser dividido em áreas de interesse bem distintas de modo a encorajar diferentes tipos de brincadeiras” (p.164).

É importante, que as crianças visitem todas as áreas que têm ao seu dispor na sala, pois através dos jogos/brincadeiras livres escolhidos e dirigidos por elas, sem qualquer intervenção do adulto, por vezes conseguimos compreender muitas realidades do dia-a-dia das crianças, bem como do ambiente familiar, através dos jogos de faz-de-conta que estas dramatizam.

6. Interações

Relativamente a interação das crianças, estas ainda se caracterizam por serem egocêntricas, ou seja, a criança mostra uma grande curiosidade por aquilo que a rodeia, mas interpreta as coisas sempre em função de si, do seu esquema corporal e

¹ Informação retirada do projeto curricular de turma.

dos seus interesses. Isto é, a criança é incapaz de se colocar no ponto de vista de outrem, considera-se o centro do mundo (Abrunhosa e Leitão, 2005).

No que diz respeito à relação adulto/criança, a educadora dá bastantes oportunidades às crianças de serem ouvidas e de mostrarem os seus interesses e motivações, assim como as crianças ouviam e respeitavam a educadora. Pude presenciar grandes momentos de aprendizagem, carinho e respeito mútuos.

Stanley e Nancy Greenspan (1985 in Hohmaan e Weikart, 2009) referem que o apoio à vivência de experiências por parte das crianças, experiências essas adequadas à sua idade, é essencial para a construção de um ambiente social e emocional conducente à saúde mental e à capacidade de aprendizagem da criança.

No ambiente de aprendizagem, as crianças desenvolvem o sentido de pertença emocional, de adequação das suas capacidades e de controlo. Posso assim dizer que a interação entre a educadora e as crianças é muito rica, proporcionando um bom ambiente de aprendizagem, que é um processo social e interativo. Relativamente à interação da educadora com a auxiliar, a mesma é bastante harmoniosa.

Neste jardim-de-infância, mesmo havendo muitas salas existe um trabalho conjunto, o que é muito vantajoso, pois um trabalho em equipa é um processo interativo, em que as aprendizagens são realizadas pela ação em clima de respeito e de apoio mútuo. Os adultos são aprendizes ativos que permanentemente constroem uma nova compreensão acerca da melhor forma de apoiar o desenvolvimento de cada criança.

E, por último, a interação da equipa educativa com a família. Esta instituição preza bastante a partilha de informação com os familiares das crianças que a frequentam.

Vasconcelos (2009) considera fundamental que os pais façam pesquisas com os seus filhos, descubram conhecimentos importantes, contribuam para a resolução de problemas, colaborando com o trabalho pedagógico desenvolvido no seio da equipa educativa, sendo desta forma fulcral que se tornem parceiros ativos no JI e até mesmo nos projetos que estão a ser desenvolvidos no mesmo. De facto, é bastante

comum que as educadoras enviem recados para casa com pequenos pedidos de colaboração para que os pais participem nos projetos que vão decorrendo na sala de atividades dos seus filhos. Conclui-se assim que uma comunicação recorrente ativa é a chave de ligação entre casa e JI (OCEPE, 1997) .

7. Princípios educativos sustentadores da prática pedagógica da educadora

A educadora é um pilar fundamental no desenvolvimento da criança. O seu “papel” não é o de ensinar, é o de proporcionar experiências de aprendizagem às crianças que as levem a descoberta, e a quererem descobrir sempre mais, de forma autónoma.

No início do ano letivo, a educadora elabora um plano de atividades de acordo com o Projeto Educativo da Instituição que, ao longo do tempo, consoante os interesses e necessidades de cada criança e do grupo, poderá ou não sofrer alterações.

O trabalho desenvolvido tem sempre em conta estas intenções.

Procura envolver as crianças em todos os momentos de atividade ou de trabalho individual e em grupo, desenvolve projetos que permitam enriquecer e desenvolver as suas competências, introduzir materiais e atividades variadas que vão de encontro aos interesses do grupo. Aposta na pesquisa, no trabalho pessoal, aproveita as sugestões do grupo e de cada um, para orientar determinadas atividades, sempre numa postura de deixar fazer, tentar e intervir só quando for necessário, será é uma constante no trabalho da sala.

Parte sempre daquilo que o grupo sabe e avança no sentido de alargar e completar experiências e saberes. Por essa razão o primeiro bloco temático visa a avaliação diagnóstica da turma “O que já sei “ no sentido de forma a melhorar quer individual, quer do grupo.

Procurar que cada um contribua para o sucesso do outro, é outro ponto forte da estratégia a implementar, através da responsabilização, apoio e ajuda dos mais velhos e experientes para com os mais novos e inexperientes. Realizam atividades diferentes e desenvolve projetos numa perspetiva de multidisciplinaridade. Contam com a colaboração e extensão do trabalho com / à família, levar para casa e trazer para a escola, com o objetivo de proporcionar e favorecer um “continuum” pedagógico, onde todos os grupos interagem e contribuem para o mesmo objetivo – educar.

Sempre que necessário todas as crianças são alvo de trabalho individualizado em alguns momentos ou circunstâncias e sempre que á oportunidade e disponibilidade. Em alguns momentos, utiliza como estratégia a organização de pequenos grupos de trabalho com idades e saberes diversos ajuda a superar e resolver algumas ligeiras dificuldades, uma vez que os mais velhos e mais experientes podem partilhar os seus saberes com os mais novos e inexperientes e ajudá-los desta forma a ultrapassar alguns problemas.

A metodologia de trabalho utilizada pela educadora é o trabalho de projeto, trabalhados pequenos, projetos que funcionam como unidades de trabalho que dão corpo a projetos globais. Para tal são planeados blocos temáticos com uma duração flexível e que abrirão caminho a outros blocos temáticos numa perspetiva de continuidade, complementaridade, lógica e sequência, procurando assim, manter um fio condutor a nível de abordagens e de interesse pelos assuntos abordados.

Não se fazem paragens para as vivências de épocas festivas que são integradas nos projetos em curso. São ativados e introduzidos projetos de intervenção, sempre que a cooperante acha pertinente ou o interesse/ necessidade do grupo o exija.

Estes projetos de intervenção decorrem em simultâneo com o projeto de momento e iniciam-se e terminam quando os problemas surgirem e estiverem resolvidos. Todo o trabalho tem como objetivo proporcionar às crianças um ambiente educativo rico, completo e estimulante em que os assuntos fluem e são trabalhados com a mesma naturalidade e pertinência sem forçar” (PCT).

8. Descrição e análise reflexiva da experiência de estágio

A atividade prática da estagiária decorreu desde o dia seis de novembro de 2013, até dia seis de junho de 2014. É de salientar que, devido ao facto de ser trabalhadora estudante, tive a necessidade de ter um horário e calendário adaptados, tendo no entanto sido cumprida a totalidade de horas previstas para o estágio.

Primeira Fase: Observação do contexto educativo- fase preparatória

Nesta fase do estágio, as minhas principais preocupações foram integrar-me da melhor maneira, tanto no grupo como com toda a equipa educativa, ter um bom relacionamento profissional com a educadora e auxiliar da sala, de forma a desenvolver um trabalho de qualidade com as crianças, partindo sempre dos seus interesses.

O papel da observação constitui na primeira etapa de "uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana" (Estrela, 1994, p.29). Na fase de observação, considerei relevante analisar a organização do ambiente educativo: o grupo, as crianças, espaço e o tempo, meio institucional, a relação com os pais e a equipa educativa, bem como as práticas da educadora cooperante, pois foi a partir delas que conheci o grupo a vários níveis: relações entre pares e grande grupo; ritmos de trabalho, interesses, necessidades, entre outros.

Posto isto, observei a forma como a sala está organizada; a qualidade dos materiais; a adequação dos materiais às faixas etárias existentes; bem como a distribuição das diversas áreas da sala. Considero importante a reflexão permanente sobre a funcionalidade, a adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais, pois permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo.

Tomei conhecimento do contexto educativo pelas interações que se estabeleceram dentro do grupo (clima de grupo); pelas rotinas da sala e da instituição; pelos meios e formas que a educadora utiliza e dispõe para lidar com as crianças (estilo do adulto) e pelos materiais e capacidade de resposta às necessidades educativas especiais (caso alguma criança as tenha). Por tudo o que observei

considero que assim se criam experiências enriquecedoras e integradoras para as crianças. Segundo as (OCEPE 1997), “a relação individualizada que o educador estabelece com cada criança é facilitadora da sua inserção no grupo e das relações com as outras crianças. Esta relação implica a criação de um ambiente seguro, que cada criança conhece e onde se sente valorizada” (p.35).

Sendo a educação pré-escolar a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, é de realçar que tudo o que o educador pensa colocar em prática tem de dar resposta aos interesses e necessidades de cada uma das crianças, pois são elas a base fundamental para um trabalho de sucesso e merecem o melhor de nós!

Nesta primeira fase pretendia-se apenas a observação mas na segunda semana comecei a desenvolver um pequeno projeto (ver apêndice 2) sugerido pela educadora cooperante, no sentido de dinamizar o bloco temático que estava a ser desenvolvido naquela altura.

Ao planear as atividades para as crianças, tive a preocupação de ter um diálogo com elas para saber quais as aprendizagens e conhecimentos prévios que tinham, reconhecendo quais as suas dificuldades, necessidades e potencialidades, bem como, os temas e conteúdos que a educadora tinha abordado até ao momento

A realização deste pequeno projeto ficou totalmente sob a minha orientação e responsabilidade, tendo sempre como base as ideias e sugestões das crianças, e a supervisão da educadora cooperante.

Ainda nesta fase, em colaboração com a educadora e por sugestão da mesma, realizei a primeira planificação, relacionada com a dramatização da história do “Ratinho Marinheiro” (ver apêndice3). Na continuidade deste bloco temático sobre os “Oceanos”, planifiquei e dinamizei uma atividade de expressão motora (ver apêndice 4).

Damas *et al.* (2010, p. 5) salientam que “é importante a ação dos Professores perante os materiais que usam, as questões que suscitam e as interações que promovem”. Mendes e Delgado (2008, p.13) reforçam esta afirmação, referindo que

“o educador deve colocar questões que ajudem as crianças a verbalizar e a explicar o que fazem e o que observam.

Estes autores mencionam ainda que “as interações que se estabelecem entre as crianças são importantes”, pois promovem uma aprendizagem cooperativa. Este tipo de aprendizagem deve ser promovido em contexto de sala de aula, permitindo que a criança interaja com os outros.

Segunda Fase: Integração progressiva contexto educativo- fase de integração.

Os objetivos propostos para esta fase consistiam em desempenhar tarefas pontuais selecionadas em colaboração com a educadora cooperante e dinamizar, pontualmente, atividades pedagógicas.

Ao longo de toda esta fase tive o cuidado de diversificar as atividades, atendendo aos momentos de planeamento e respeitando sempre as opiniões e os interesses das crianças. É de referir que as atividades desenvolvidas, por sugestão da educadora ou por minha livre iniciativa foram planeadas e preparadas em conjunto pelas crianças. Assim, ao longo de todo este processo houve momentos de interajuda e cumplicidade entre mim e o grupo.

Neste sentido, dinamizei atividades de, Expressão Motora, Expressão Plástica, Expressão Dramática que envolveu a Formação Pessoal e Social, Área do Conhecimento do Mundo.

Terceira Fase: Implementação e gestão de um projeto pedagógico- implementação.

Nesta fase do estágio pretendia-se que houvesse um desenvolvimento integral de um projeto pedagógico (planificação, dinamização e avaliação), o Projeto Educativo da instituição intitulado “Da janela do meu quarto... Viagens da minha Terra.”

Para iniciar e desenvolver o projeto é importante que as crianças sejam participantes ativos e construtores dos seus saberes, dando-lhes a possibilidade de

construírem a sua aprendizagem por meio das descobertas, curiosidades e dúvidas sobre a temática em questão.

Deste modo, o trabalho permite à criança aprender a procurar o seu próprio conhecimento, pesquisando, analisando, refletindo e interagindo com o grupo, com a família e com a comunidade em que está inserido. Trata-se de um trabalho cooperativo em que o envolvimento e a participação de todos os intervenientes são fundamentais para o sucesso na resolução dos problemas.

É fulcral que as descobertas acerca da temática do projeto a desenvolver sejam realizadas pelas crianças, pelo que a pesquisa em casa na parte inicial deste tornou-se fundamental para a aprendizagem, tendo em conta que é desta que depende o início e o rumo do desenvolvimento desse mesmo projeto. Aliás, segundo Oliveira-Formosinho e Gambôa (2011), uma sala de EPE que tem como método uma pedagogia de participação organiza o ambiente educativo de forma a criar oportunidades de aprendizagens ricas utilizando a aprendizagem experiencial para o desenvolvimento: das identidades pessoais; das identidades relacionais e sociais; de pertença; de participação; da exploração, manipulação, representação; visando a criação de significado. Para tal, é imprescindível que a criança tenha um papel ativo na construção do seu próprio desenvolvimento e aprendizagem, sendo encarada como sujeito e não como objeto do processo educativo (OCEPE, 1997).

Julgo que planificar e organizar atividades e experiências que vão ao encontro dos interesses das crianças e envolvê-las na elaboração das planificações e noutras decisões torna-se, sem dúvida alguma, uma mais-valia para o bom funcionamento do projeto. Isto porque estas se sentem capazes, felizes e com um papel relevante na organização do seu dia. Assim, desenvolverão a sua confiança e o seu sentido crítico, competências úteis para a sua vida futura.

“Ao divulgar o seu trabalho a criança tem que fazer a síntese da informação adquirida para a tornar apresentável a outros” (Ministério da Educação, 1998, p. 143). O passo seguinte impunha a divulgação do projeto a todos os intervenientes e instituição.

Segundo Katz e Chard (2009), a apresentação é acima de tudo uma comunicação e não um espetáculo, dando às crianças oportunidade de partilharem a sua experiência e evolução da aprendizagem com os outros, permitindo que as outras crianças, os/as outros/as educadores/as de infância e os pais fiquem a conhecer a sua experiência.

Expor as pesquisas trazidas de casa foi uma estratégia que visou criar um espaço de partilha sobre o conhecimento e experiências vividas no meio em que vivem.

Visitas guiadas e interativas permitiram que os grupos convidados pudessem explorar o espaço da exposição, desfrutar dos materiais produzidos, conhecer o projeto e divertirem-se.

PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE

“Partimos da hipótese de que qualquer assunto pode ser ensinado com eficiência, de alguma forma intelectualmente honesta, a qualquer criança, em qualquer estágio de desenvolvimento”

(Bruner, 1960, p.33 citado por Oliveira-Formosinho, 2007, p.256).

1. A Metodologia de trabalho de projeto na prática profissional supervisionada em jardim de infância

Tendo em conta a minha intervenção, no contexto em Jardim de Infância, a problemática que teve mais pertinência durante este período foi A Metodologia de Trabalho de Projeto na Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância. Esta será abordada no presente capítulo. Neste capítulo pretendo, segundo um referencial teórico, apresentar os princípios desta metodologia e de que forma esta se relacionou com a minha intervenção.

1.1 Definição – Metodologia de Trabalho de Projeto

A Metodologia de Trabalho de Projeto define-se como “uma abordagem pedagógica centrada em problemas” (Vasconcelos, 2006, p.3), ou seja, os problemas encontrados pelas crianças estão na base desta abordagem. Um dos grandes objetivos da MTP é encontrar um caminho, através da descoberta, para dar respostas às questões levantadas pelas crianças.

Através desta abordagem um determinado tópico é analisado em profundidade, o que permite à criança mover-se “para além do seu desenvolvimento” (Vygotsky, 1978, citado por Vasconcelos, 2011b, p.10). “Um projeto pode começar de diversas formas. Alguns começam quando uma ou mais crianças de um grupo mostram interesse por alguma coisa que lhes despertou a curiosidade” (Katz e Chard, 2009, p. 102). Por este motivo, durante a ação o educador deverá procurar quais os interesses do grupo e se achar pertinente o interesse de apenas uma criança deverá ter também este em consideração.

As crianças não têm de ficar fascinadas, encantadas, enfeitiçadas ou atraídas por um tema. Aliás, “ (...) uma das potenciais mais-valias de um bom trabalho de projeto é fortalecer as predisposições das crianças para se interessarem, se ocuparem e se envolverem numa observação aprofundada, numa investigação e na representação de fenómenos do ambiente que as rodeia merecedores de atenção. (Katz e Chard, 2009, p. 123)”. Esta metodologia pressupõe uma investigação coletiva “centrada na resolução de problemas” (Castro e Ricardo, 2002, p. 11) o que permite uma abordagem cooperativa, sendo que, as crianças que participam no trabalho de projeto assumem diferentes papéis para encontrar respostas às questões iniciais. Trata-se assim de “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempo de planificação e intervenção com finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique e Santos, 1989, p. 140).

Deste modo, no Jardim de Infância, a abordagem de diferentes tópicos através da Metodologia de Trabalho de Projeto é uma mais-valia, uma vez que “poderá criar ambientes propícios à iniciação do pensamento científico e à linguagem específica [das diferentes áreas do conhecimento], mas também contribuir para o desenvolvimento da linguagem, numa perspetiva de literacia linguística” (Ramos e Valente, 2011, p. 17). Assim, “incluir o trabalho de projeto no currículo promove o desenvolvimento intelectual das crianças ao envolver as suas mentes em tarefas de observação e investigação de factos retirados da sua experiência do quotidiano e do seu meio ambiente” (Katz e Chard, 2009, p.3).

A abordagem de projetos, como forma de promover aprendizagens significativas, torna-se uma mais-valia para as crianças. Isto porque promove o conhecimento acerca do tópico do projeto e, agregado a isso, outras aprendizagens são realizadas, uma vez que o caminho para encontrar a resposta a determinada questão é muito amplo. Segundo Katz e Chard (2009), através da MTP não são apenas adquiridos conhecimentos acerca do tópico do projeto mas também ajuda a “fornecer contextos para outros tipos de aprendizagem” (p. 3).

Esta metodologia opõe-se à concepção tradicional de educação “o mesmo para todos, ao mesmo tempo” (Rangel e Gonçalves, 2010, p.22), ou seja, o ensino e a aprendizagem não são realizados num único sentido, mas sim em vários. Isto significa que, as crianças através desta metodologia são agentes participativos em todo o percurso do projeto, mostrando interesses e curiosidades por diferentes assuntos possíveis de serem estudados. Para isso, é preciso que exista uma “constante reflexão” (Rangel e Gonçalves, 2010, p.22) de forma a perceber se determinado tópico é um potencial projeto ou não. Cabe ao educador orientar o trabalho nesse sentido, uma vez que, “o responsável máximo pela escolha dos temas é o educador, uma vez que é a ele que compete decidir se os temas selecionados são adequados ao desenvolvimento das crianças” (Katz e Chard, 2009, p. 121). Ainda assim, os interesses podem variar entre as diferentes crianças de um mesmo grupo. Deste modo, o educador deve organizar o grupo tendo em conta este parâmetro, sendo que esta metodologia “exige uma organização complexa do trabalho de grupo” (Rangel e Gonçalves, 2010, p.22).

1.2 Critérios de Relevância nos Projetos

Segundo Vasconcelos (2011b) os critérios de relevância para a escolha de um projeto devem ser sustentados pelo educador. Na MTP o educador tem a função de perceber se determinado tópico é dinamizador de aprendizagens significativas para o grupo.

O educador deve ser capaz de selecionar os tópicos dos projetos através de critérios que sejam transversais à promoção de “saberes, competências, a sensibilidade estética, emocional, moral e social” (Katz e Chard, 2009, citados por Vasconcelos, 2011b, p.18). Assim, a escolha do tópico deve partir de curiosidades que as crianças tenham, de forma a criar um caminho para alcançar os conhecimentos pretendidos, ou seja “um bom trabalho de projeto pode estimular a mente das crianças de forma a fortalecer as suas predisposições intelectuais e a apoiar a sua competência em destrezas básicas” (Katz e Chard, 2009, p.31).

Os conhecimentos científicos contíguos a um projeto são importantes, mas para além disso é importante que as crianças, através desta metodologia, desenvolvam “hábitos da mente que serão duradouros: a capacidade de imaginar, de prever, de explicar, de pesquisar, de inquirir” (Vasconcelos, 2011b, p.18).

Por último, segundo Katz e Chard (2009), é importante que o educador na seleção dos temas para os projetos ajude “as crianças a tornarem-se participantes competentes na sociedade democrática” (p.126). Concluindo, os projetos devem, também, promover competências a nível da formação pessoal e social, deste modo, “é importante que as crianças aprendam a ser cidadãs através dos projetos que realizam: sentido de pertença, de responsabilidade mútua e de solidariedade com os outros” (Vasconcelos, 2011b, p.18).

1.3 Fases da Metodologia de Trabalho de Projeto

A Metodologia de Trabalho de Projeto encontra-se definida em diferentes fases. Segundo Vasconcelos (2011b), podemos encontrar quatro fases distintas nesta abordagem: definição do problema, planificação e desenvolvimento do trabalho, execução e avaliação e divulgação. Estas serão desenvolvidas e ilustradas de seguida.

a) – Definição do Problema

Um projeto pode começar de diferentes formas. Alguns podem partir de interesses das crianças, outros de problemáticas que o educador tem como pertinentes e outros de um interesse que o educador e as crianças têm em comum.

Existem diversos pontos de partida que dão início a um projeto, no entanto devem salvaguardar a importância de irem ao encontro dos interesses das crianças. Nesta primeira fase é importante “criar uma base de trabalho comum a todas as crianças envolvidas a partir de informações, ideias e experiências que elas já possuem sobre o tema” (Katz e Chard, 2009, p.102), de forma a encontrar um caminho para o desenvolvimento do projeto. Este percurso é delineado pelas interrogações, incógnitas e dificuldades encontradas, que as crianças têm acerca do tópico do projeto.

Antes de iniciar um projeto deverá existir uma “discussão preliminar” (Katz e Chard, 2009, p.150) que tende a basear-se na partilha de saberes e de informações que o grupo já tem acerca do tópico, a “troca de experiências ajuda também os educadores de infância a saber quais as crianças que já possuem muitos conhecimentos sobre o tema em estudo e quais as que apenas têm uma experiência muito limitada do mesmo” (Katz e Chard, 2009, p.103).

Para definir o tópico é importante realizar uma pesquisa que poderá abrir novas ideias e o percurso do projeto pode-se delimitar a partir desta, uma vez que “partilham-se os saberes que já se possuem sobre o assunto; conversa-se em grande e pequeno grupo; as crianças desenham, esquematizam, escrevem com o apoio do adulto” (Vasconcelos, 2011b, p. 14).

O projeto desenvolvido no estágio teve início numa conversa entre mim e um pequeno grupo de crianças. Com o jogo dos pines de várias cores as crianças iam reproduzindo as bandeiras dos países da Europa.

Uma das crianças disse que tinha familiares em Espanha e outras crianças seguiram o seu exemplo. Aos poucos foram-se apercebendo que alguns tinham familiares a viverem no mesmo país. Estas constatações levantaram a questão: Qual seria o país onde tinham mais familiares?

Depois deste diálogo e de conversas que foram surgindo com a educadora cooperante encontrei o tópico do projeto e a partir daí o trabalho foi seguindo este rumo. A questão foi sugerida por uma das crianças. Em concordância com a educadora cooperante, assumi que este seria um projeto viável para ser desenvolvido ao longo da prática pedagógica.

b) - Planificação e Desenvolvimento do Trabalho

As seguintes questões: O que sabemos? O que queremos saber? Como vamos fazer? O que vamos fazer? Onde vamos procurar? Ajudam na planificação do trabalho. É que uma planificação conjunta é um instrumento de trabalho “que cria espaços de autonomia e de decisão para as crianças” (Costa e Pequito, 2007, p.111). Através da procura de respostas para estas perguntas, conseguem encontrar-se as

etapas que constituem o trabalho de projeto e delinear-se o caminho que se deve percorrer.

Pretende-se nesta etapa também criar uma previsão do que será feito para tornar mais claro para as crianças o caminho do projeto e ajudar o educador a orientar-se acerca das atividades. As contribuições, quer das crianças, quer dos adultos, foram uma mais-valia para o projeto. Durante esta prática a troca de experiências foi fundamental.

Este convite surge quando levantada a questão de como poderíamos saber mais coisas sobre França. (Ver apêndice 5)

Nesta fase a planificação torna-se uma previsão do que se irá fazer, criando assim flexibilidade no planeamento. “Planear, então, aponta-nos para a flexibilidade e multiplicidade de possibilidades e não para a unidireccionalidade de uma planificação tradicional e linear” (Vasconcelos, 2011b, p. 15). Assim ao longo do projeto esta planificação pode ser alterada, por diversas razões – porque o interesse das crianças seguiu por outro caminho, porque as atividades planeadas não se ajustam ao que as crianças procuram, entre outras.

Numa planificação não-linear, após um diagnóstico da realidade educativa e das necessidades e potencialidades do grupo de crianças – diagnóstico esse que não é estático, antes é dinâmico porque se vai reformulando mercê das novas informações que estão sistematicamente a ser recebidas, faz-se uma previsão do(s) possível(eis) desenvolvimento(s) do projeto em função de metas específicas (algumas delas podendo estar globalmente definidas como metas a atingir durante os anos pré-escolares) (Vasconcelos, 2011b, p.15).

Através da afirmação da autora pode-se constatar que a planificação do projeto é importante, tendo sempre em consideração que esta deve ser flexível.

c) Execução

Durante esta fase, segundo Katz e Chard (2009), é importante que o educador promova a aquisição de novas informações e conhecimentos, tentando dar resposta

às questões e dúvidas levantadas sobre o tópico do projeto na fase inicial, sendo este o principal objetivo.

A procura de respostas ao problema que foi levantado inicialmente segue um caminho claro e que deve ser trabalhado consoante o interesse das crianças. Ou seja, o caminho deverá ser projetado de acordo com as questões que o problema levanta às mesmas, isto porque “como os temas dos projetos são extraídos... dos interesses das crianças, os conhecimentos e os entendimentos adquiridos podem ter para elas uma relevância cultural real” (Katz e Chard, 2009, p.82).

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal definido por Vygotsky não pode ser esquecido nesta fase dos projetos, uma vez que ajuda a compreender as aprendizagens significativas. Nesta zona as crianças conseguem transformar aprendizagens inicialmente potenciais em aprendizagens reais, isto com o auxílio de pares ou adultos mais competentes nessa tarefa.

É importante, nesta fase, que se crie uma estimulação, para que as crianças se sintam capazes de atingir aprendizagens possíveis em determinada idade. Durante esta fase da MTP, as crianças constroem o seu conhecimento através da descoberta, alargando, assim, o seu próprio pensamento acerca de determinado assunto. O educador deverá facultar “os materiais e [dar] sugestões e conselhos sobre as formas mais adequadas de as crianças representarem as suas descobertas e ideias” (Katz e Chard, 2009, p.105).

Nesta fase, as crianças aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais. Utilizam uma variedade de linguagens gráficas. Constroem objetos em grandes dimensões e conseguem representar os conhecimentos que vão sendo adquiridos ao longo desta fase.

d) Avaliação e Divulgação

Esta é a última fase de um projeto. Vasconcelos (2011b) menciona-a como a “fase da socialização do saber” (p. 17). É a fase que permite a avaliação do projeto e a sua divulgação: pais, encarregados de educação, outras salas do Jardim de Infância

e outras pessoas que se mostrem curiosas. Como mencionam Rangel e Gonçalves (2010) “todo o trabalho deve resultar num produto final socializável” (p.23).

É importante que nesta fase exista uma reunião em grande grupo para resumir o que se aprendeu e é espetável que “a maioria das crianças tenha em comum um entendimento completo e aprofundado do tema do projeto” (Katz e Chard, 2009, p.105).

Como forma de divulgar o projeto, as crianças “podem convidar os pais e os colegas para virem ver o seu trabalho e contarem como o fizeram, explicarem o que aprenderam e como aprenderam, e os procedimentos que utilizaram para levarem a investigação a bom termo” (Katz e Chard, 2009, p. 106). Esta é uma divulgação possível de ser realizada mas não é a única, pode-se fazer através de folhetos, mensagens de rua, cartazes, entre outras. É crucial que as crianças divulguem o projeto como forma de consolidarem e exporem os conhecimentos que foram promovidos durante o projeto.

Durante a PPS a realização da divulgação ocorreu da melhor maneira, pois as crianças conseguiram expor os conhecimentos construídos ao longo do projeto e explicar as atividades realizadas para alcançar aprendizagens relativas ao tópico do projeto. A nota de campo que se segue mostra isso mesmo:

- A divulgação do projeto surgiu numa atividade que permitiu a consolidação de conhecimentos. As salas do Jardim-de-Infância foram convidadas a participar nesta divulgação, bem como os pais. Através desta consegui, de uma forma indireta, avaliar o projeto, isto porque muitas questões foram levantadas pelos convidados e o grupo, no geral, consegui dar boas respostas.

A apresentação aos colegas das outras salas do Jardim de Infância, decorreu de forma sequencial, ou seja, cada grupo teve a oportunidade de expor o que foi realizado em cada fase do projeto e fazer uma breve explicação do que havia sido aprendido. No fim da apresentação do projeto foi dado espaço aos convidados para formularem questões que foram surgindo ao longo desta. A partir daqui as crianças seriam capazes de esclarecer as dúvidas levantadas.

A avaliação é um ponto crucial no encerramento do projeto e que não deverá ser realizada somente nesta fase, mas sim ao longo de todo o projeto o que permitirá espelhar o trabalho desenvolvido. Nesta fase é importante que o educador reúna todos os processos individuais e que reflita sobre o “desempenho e evolução da criança ou o seu contributo específico para o projeto” (Vasconcelos, 2011b, p. 17).

Tendo em conta as fases mencionadas anteriormente, é importante referir que estas podem “não [ser] sequenciais no tempo, num desenvolvimento linear. Entrecruzam-se, re-elaboram-se de forma sistemática, numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta” (Vasconcelos, 2011b, p.17).

1.4 Tempo de Duração dos Projetos

Em relação à duração que um projeto deve ter, esta também é uma questão importante, no que diz respeito às características desta metodologia. Segundo Silva (2005), esta “pode ser muito variável (...) dependendo da idade das crianças e, sobretudo, das oportunidades que anteriormente lhes foram proporcionadas de participar realmente no desenvolvimento de projetos” (p.61).

É necessário na realização de projetos que as crianças “aprendam a projetar, tornando-se progressivamente mais competentes em conceber, planear, desenvolver, avaliar e comunicar projetos” (Oliveira, citado por Silva, 2005, p.61).

Silva (2005) refere, a este respeito, que “para pensar no tempo de duração de um projeto, é também de ter em conta a sua importância no desenvolvimento da autonomia” (p.61). A duração de um projeto não se classifica pelo tempo mas sim pela oportunidade que este oferece para promover aprendizagens, assim pode-se classificar este como “um tempo “forte” e enriquecedor da aprendizagem” (Silva, 2011, p.125).

É importante que o educador saiba que um projeto não se classifica pelo seu tempo de duração. O projeto tem que oferecer às crianças a oportunidade de desenvolver competências e saberes, independentemente da sua duração.

1.5 Participantes envolvidos na Metodologia de Trabalho de Projeto

A Metodologia de Trabalho de Projeto baseia-se no trabalho cooperativo entre diferentes intervenientes, “mesmo durante a realização do processo, as experiências de aprendizagem podem ser enriquecidas através de múltiplas interações, quer com outros grupos de crianças e professores, quer com outros adultos” (Silva, 2005, p.62).

Esta metodologia surge “como uma ferramenta que permite oferecer oportunidades de participação a todas as crianças” (Costa e Pequito, 2007, p.108). Deste modo, as crianças são os principais agentes ativos deste processo.

A inclusão dos pais e encarregados de educação neste processo é uma das mais valias que esta metodologia oferece para alcançar os objetivos pretendidos com maior eficácia. Pretende-se que a educação pré-escolar complemente a ação educativa da família e, desta forma, incentivar a participação da família na vida escolar traz vantagens à educação das crianças. Assim, os familiares podem participar de diferentes formas.

Os pais podem perguntar às crianças sobre o tópico do projeto e falarem um pouco sobre este, uma vez que “os temas dos projetos são provavelmente do conhecimento dos pais, eles podem facilmente conversar sobre as suas experiências pessoais e os seus conhecimentos com os filhos” (Katz e Chard, 2009, p.157). Esta participação, na minha opinião, deverá ser espontânea por parte dos pais, dado que o envolvimento parental é estimulante para as crianças. Ainda assim, o educador deve estimular para que isso aconteça.

É importante “que os pais sejam, desde o início, informados da realização do projeto e convidados a participar” (Silva, 2005, p. 62). Outra das formas que os encarregados de educação têm de participar nos projetos é através do diálogo com as crianças, realizado ao longo de todo o tempo de um projeto, fazendo pequenas perguntas que os mantêm atualizados acerca deste: Em que fase do projeto estão? O que já aprendeste? Que atividades já desenvolveram? Através destas, os

encarregados de educação têm oportunidade de perceber de que forma estão os seus filhos envolvidos no projeto.

Este questionamento acerca do projeto não deve ser apenas realizado às crianças. Concretizando, os pais podem perguntar também ao educador, uma vez que a “comunicação desempenha um papel importante, sendo fundamental devolver aos pais o que as crianças fizeram a partir das suas contribuições” (Silva, 2005, p.62).

Por fim, os pais podem contribuir para o projeto participando ativamente no seu desenvolvimento, contribuindo com os seus conhecimentos, experiências e saberes. Durante a PPS em Jardim de Infância tentei que os pais estivessem envolvidos, de forma ativa e participativa, principalmente no trabalho de pesquisa.

2. Implementação de um projeto pedagógico: - “O Roteiro de Viagens Interativo”

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

Este projeto surgiu de acordo com os interesses e curiosidade das crianças em saber qual seria o país estrangeiro em que o grupo tinha mais familiares. “Os projetos das crianças têm como referência implícita o seu desejo de crescer e aprender, partindo dos seus interesses e saberes, com o sentido de serem pessoas felizes.” (Mendonça, 2002: 47).

Relativamente às aprendizagens, nem todas as crianças se dedicavam à mesma atividade em simultâneo, isto porque era sempre tida em conta uma pedagogia diferenciada. Havia crianças que se prontificavam voluntariamente para dar respostas em determinadas discussões e outras que eram mais inibidas. Na maior parte das atividades existia cooperação, ainda que de vez em quando esta fosse difícil de conseguir.

A metodologia de projeto dá espaço à criança para ser investigadora e conduzir o seu projeto, obtendo assim novos conhecimentos de forma natural. Foi a partir destes pressupostos na sequência da realização de um jogo na sala, que visava reproduzir as bandeiras dos países, que surgiu a questão:



Foto 1 - A construção das bandeiras

Como poderíamos saber qual o país onde os meninos teriam mais família? A resposta foi consensual: “ Perguntamos em casa!”.

Segundo Vasconcelos (2012), um projeto pode ser iniciado com um objeto novo, uma história e/ou uma situação-problema. Foi então que elaborámos algumas perguntas para casa: respostas recebidas 19 / respostas em falta 5. Partimos, assim, do pressuposto que “os pais podem ser muito úteis ao fornecer informações, fotografias, livros e objetos para ajudar toda a classe na sua busca de conhecimentos sobre o tema” (Katz e Chard, 2009, p. 158). Com as respostas de casa elaborámos um gráfico circular, para saber qual seria o país onde tinham mais família, era França.



Foto 2 - A construção do gráfico circular com as bandeiras dos países em que as crianças têm família

Partindo do pressuposto de que “os pais podem ser muito úteis ao fornecer informações, fotografias, livros e objetos para ajudar toda a classe na sua busca de conhecimentos sobre o tema” (Katz e Chard, 2009, p. 158), foi pedido mais uma vez aos pais pesquisa sobre França.

Foram muitas as coisas que trouxeram desde fotografias, pois havia crianças que já tinham ido a França, desde livros, postais, e uma Torre Eiffel. Através da pesquisa descobrimos muitas coisas mas ainda havia muita coisa para descobrir. Em em conversa em grande grupo uma das crianças disse:

- “Podíamos perguntar a alguém que lá vive!”
- ” Como? “
- “Escrevendo uma carta!”
- “ A quem?”
- A familiares que lá vivem!”

E foi assim que escrevemos a carta. (Ver Planificação Apêndice 6)

As crianças colocaram as questões que queriam e em forma de agradecimento fizeram um desenho.

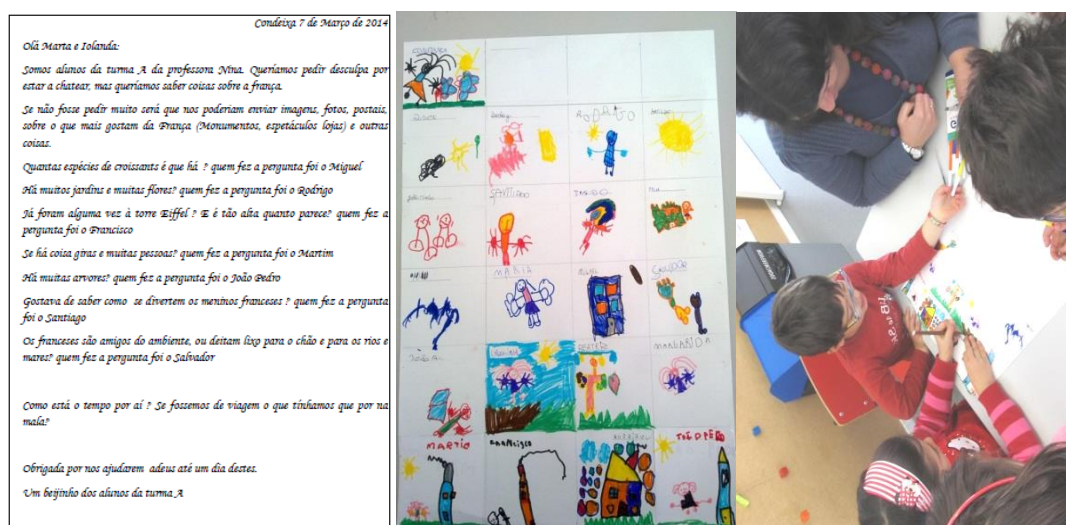


Foto 3 – A Carta enviada pelas crianças e o desenho que fizeram

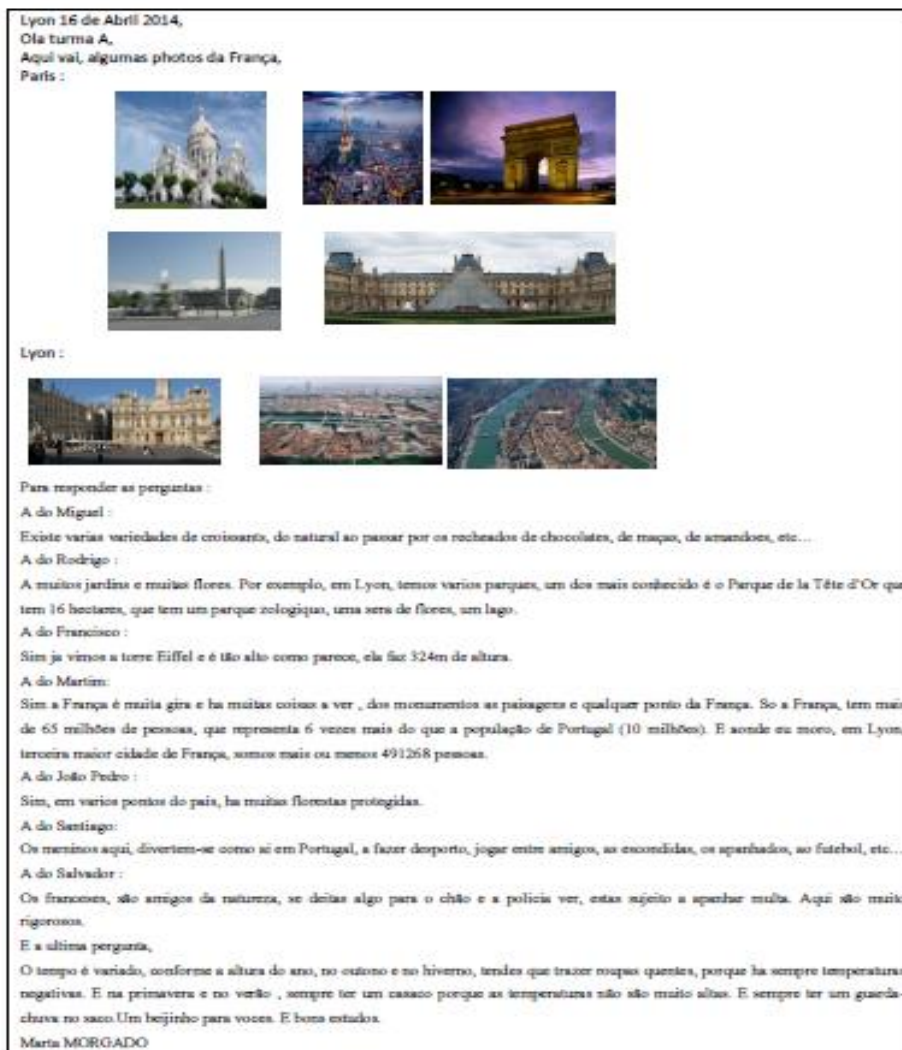


Foto 4 – A Carta de resposta a enviada às crianças

O papel do adulto é determinante, na medida em que deve ajudar a manter o diálogo, a discussão, garantindo a complexificação das questões, dando palavra a todos os elementos do grupo, estimulando os menos participativos e auxiliando-os a tomarem consciência daquilo que poderão fazer (Vasconcelos, 1998).

Nunca corrigimos as sugestões das crianças; anotámo-las para que mais tarde as pudéssemos aproveitar, desafiando-as através de situações novas e acrescentando conhecimento ao que já pensavam saber. Estava assim criada a base para desenvolver um projeto intitulado” O Roteiro de viagens”.

Enquanto aguardávamos a resposta à carta enviada aos familiares, as crianças acharam que seria bom recriarmos a Torre Eiffel (a educadora explorava o conceito das diferentes linhas – vertical, horizontal, oblíqua), em conversa com a educadora achamos que seria bom aparecer material na sala e ver como é que as crianças reagiam perante ele. E foi o que fizemos. Ao verem o material (fio de trapilho, caixas de cartão, cola, pinceis, fita cola e tinta), as crianças ficaram felizes e propuseram fazer grupos para que em conjunto se decidisse qual o melhor projeto para a elaboração da Torre em 3D.

(Ver Planificação Apêndice 7)



Foto 5 - O desenho dos projetos da Torre Eiffel e a votação dos mesmos

O papel do adulto é o de gerar oportunidades que permitam à criança iniciar experiências e fazer propostas de atividades para que tenha possibilidades de concretizar experiências de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza, 2007). O adulto ajuda assim a projetar, a fazer pontos de situação, a

disponibilizar materiais e a eleger caminhos e experiências mais viáveis (Abreu, Sequeira e Escoval, 1990).

A expressão tridimensional tem uma importância fundamental para as crianças mais pequenas. No domínio deste tipo de trabalhos (a três dimensões), os materiais de desperdício, como o papel de jornal, caixas e fio de trapilho, tintas pinceis, tintas oferecem inúmeras possibilidades, nomeadamente porque podem atingir dimensões que permitem construções de grande volume (Ministério da Educação, 1997).



Foto 6 - A construção da torre Eiffel e do espantalho



Foto 7 - A construção da torre Eiffel e do espantalho

Desta forma é importante relembrar Hohmann e Weikart (1997), segundo os quais os “materiais que se possam moldar ou manipular como a areia, a massa, a tinta, a plasticina são altamente aliciantes para a maioria das crianças, dadas as interessantes experiências sensoriais que possibilitam” (p. 42).

Como é mencionado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME), “recrear momentos de uma atividade, aspetos de um passeio ou de uma história, são meios de documentar projetos que podem ser depois analisados, permitindo uma retrospectiva do processo desenvolvido e da evolução das crianças e do grupo” (p. 62).

Mais uma vez surgiu outra questão “ Passámos por cima da Espanha e não falámos dela” na nossa viagem. Aproveitando a altura do carnaval e o facto de uma criança trajar de sevilhana, desviámos a atenção para a música.

(Ver Planificação Apêndice 8)

É que a Expressão Musical desempenha um papel fundamental na vida da criança, ao mesmo tempo que desenvolve a sua criatividade, promove a autodisciplina e desperta a consciência rítmica e estética. A música também desperta a imaginação e a criatividade. Nesta fase, “a música (...) tem uma enorme importância, pelo facto de as crianças mais novas estarem tão abertas a ouvir e a fazer música, e a moverem-se ao seu som” como referem Hohmann e Weikart (2004:658).

Então, as crianças criaram um vestido de sevilhana, as castanholas, o colar, os brincos, o leque, os sapatos, dançaram musica espanhola criamos uma coreografia.



Foto 10 - Relacionadas com a Espanha



Foto 11 - Relacionadas com a Espanha

Continuando a nossa viagem que começou em França explorando as linhas e as suas diferentes utilizações, fizemos uma pequena paragem por Espanha, explorando a música e a expressão plástica, continuamos a nossa viagem e entrámos em Portugal pelo prolongamento das linhas da Torre Eiffel até à ponte D.Luís. Aqui com material trazido de casa construíram uma ponte.

(Ver Planificação Apêndice 8)



Foto 12 - A construção de uma ponte mas houve uma criança que quis fazer uma sozinha e daí estarem duas pontes na ultima fotografia.

Para falarmos do 25 de abril e de toda a sua importância para Portugal partimos do seu grande símbolo: o cravo. Através da dobragem de papel, as crianças fizeram um cravo e também uma bandeira de Portugal com a técnica do cotonete.



Foto 13 - A comemorações do 25 de abril o cravo transformado na bandeira de Portugal.

É importante encontrar as formas, tal como os instantes de trabalho em equipa (Lopes da Silva, 1997), que facilitam a procura. “Uma modalidade organizacional que permitissem tirar proveito de recursos humanos e materiais, facilitando ainda a continuidade educativa” (Lopes da Silva, 1997, p. 42), permite o “trabalho em equipa dos adultos que, na instituição [...], têm um papel na educação das crianças (p. 41).

A dinamização da visita de estudo tem como objetivo proporcionar novas situações de aprendizagem e que permitam a prática de técnicas simples de recolha de informação, através de observações diretas. Por exemplo, as crianças puderam observar como se faz a louça que utilizamos no dia a dia, mas também a que serve para decorar como, por exemplo, a louça típica da localidade onde estagiei.



Foto 14 - Visita à Fábrica da louça



Foto 15 - Visita à Fábrica da louça

Para reproduzir alguns dos padrões, foi trazida para a sala alguma louça tradicional. As crianças organizaram grupos, fizeram projetos numa folha de papel e depois tentaram reproduzir para azulejo.

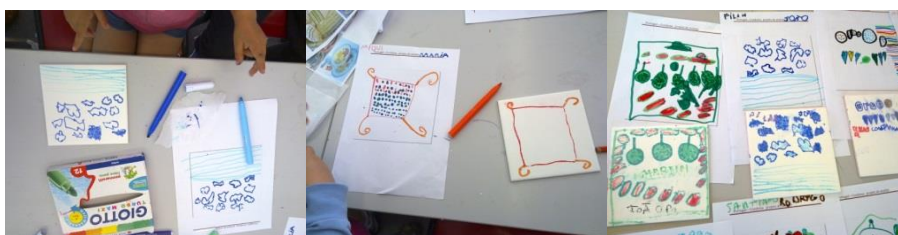


Foto 16 - Reprodução do projeto da louça típica



Foto 17 - Reprodução do projeto da louça típica

Com mais uma comemoração no calendário, o dia da mãe, e sem sair do projeto em foco, elaborámos estes painéis em azulejo para a mãe.



Foto 18 - Imagens da pintura com os berlindes para o cartão do dia da mãe



Foto 19 - Imagens das atividades para o dia da mãe

Da pesquisa que veio de casa foi também tema de conversa a história de dois montes que fazem parte da lenda da localidade onde estagiei, que são o Melo e o Jeromelo. Relativamente a estes dramatizaram a lenda para as outras turmas e confecionámos o doce típico da região para partilhar com os convidados

O faz de conta, sendo uma forma de expressão, permite que as crianças se desenvolvam, socializem, construam a sua personalidade e até resolvam os seus problemas através das personagens que estas crianças incorporam de uma forma espontânea e não intencional. Segundo as Orientações Curriculares para a educação Pré- escolar, a expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com os outros (...). Por isso, na interação com outras crianças ou em atividades de jogo simbólico, os diferentes parceiros tomam consciência das suas reações, do seu poder sobre a realidade (ME, 2009, pág. 59).



Foto 20 -Imagem da dramatização da lenda para todas as turmas



Foto 21 - Imagem da confeção das escarpeadas e a prova das mesmas.

Acredito na arte como forma de expressão da individualidade da criança, na sua valorização como um ser em pleno, mas também, considero a expressão artística, plástica, motora, musical, e outras como a possibilidade de intervenção na vida cultural de uma comunidade.

Reconhecendo a arte e a sua expressão como meio de compreensão do mundo e comunicação com os outros, acredito que o jardim de infância é um lugar onde as aprendizagens têm sentido, são proativas, logo, sinto que envolvi as crianças em todas as fases do projeto que em conjunto com elas realizei.

E foi com este sentido que as crianças do jardim de infância fizeram a exposição do projeto do “Roteiro de Viagens Interativo”. A interação foi conseguida através de jogos e atividades lúdicas que permitiram um maior envolvimento e desfrute por parte das crianças.

O facto de esta exposição estar dentro do jardim-de-infância, logo na entrada, possibilitou a observação por parte de toda a comunidade escolar



Foto 22 - Foto das crianças na exposição

O projeto também foi divulgado no jornal do agrupamento de escolas. Foi disponibilizado um caderno para registo de opiniões e comentários dos visitantes.

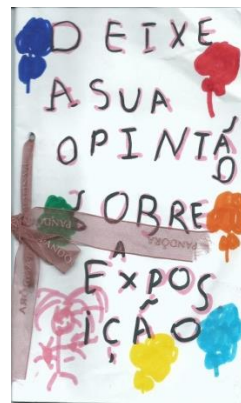


Foto 23 - Fotos da publicação no jornal e do caderno de opiniões sobre a exposição

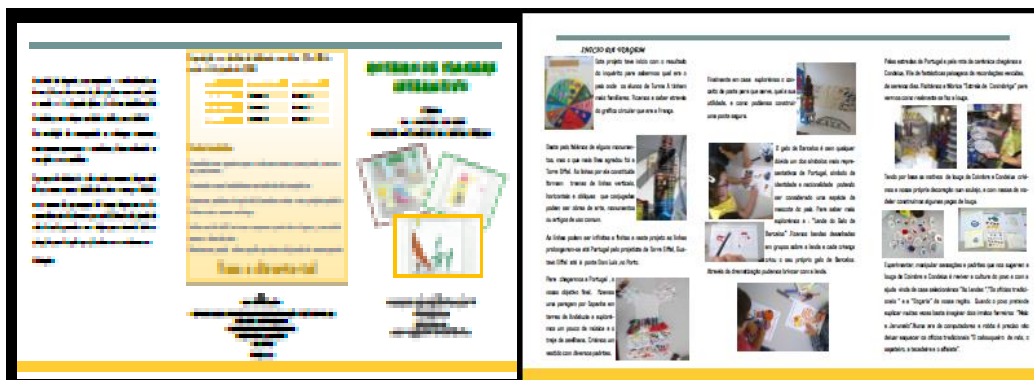


Foto 24 - Folhetos da divulgação do projeto.

De todas as crianças que passaram pelo jardim de infância apenas seis não gostaram da exposição como mostra o cartaz da avaliação.

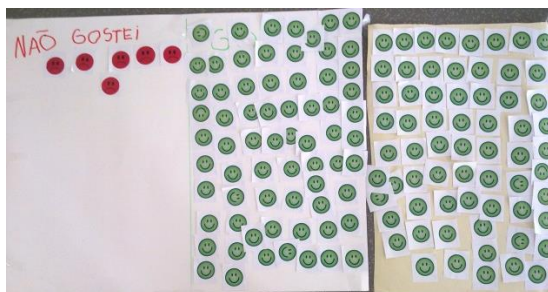


Foto 25 - A avaliação do projeto pelas crianças.

2.1 A Evolução da árvore em frente à janela da sala de aula.

De acordo com Máximo-Esteves (2008), a observação permite e facilita o conhecimento dos fenómenos, de um modo direto, tal como eles acontecem num determinado contexto. A observação é uma das técnicas mais antigas de recolha de dados e quase incontornável num estudo de natureza qualitativa.

Assim sendo, há que ter em conta que existem diferentes tipos de observação, que variam essencialmente com o grau de interação do investigador com os participantes. Neste estudo privilegiou-se a observação participante. Este tipo de observação implica que o investigador se envolva ativamente no processo, interagindo com os sujeitos, o que permite uma crescente aproximação entre estes atores e conseqüentemente uma melhor avaliação do contexto e do significado atribuído pelos participantes às experiências vividas, por parte do investigador (Bogdan e Biklen, 1994; Yin, 2009).

Algumas das vantagens desta técnica incidem no facto de que as crianças podem selecionar, registar e analisar criteriosamente as ocorrências mais relevantes, relacionadas com o estudo.

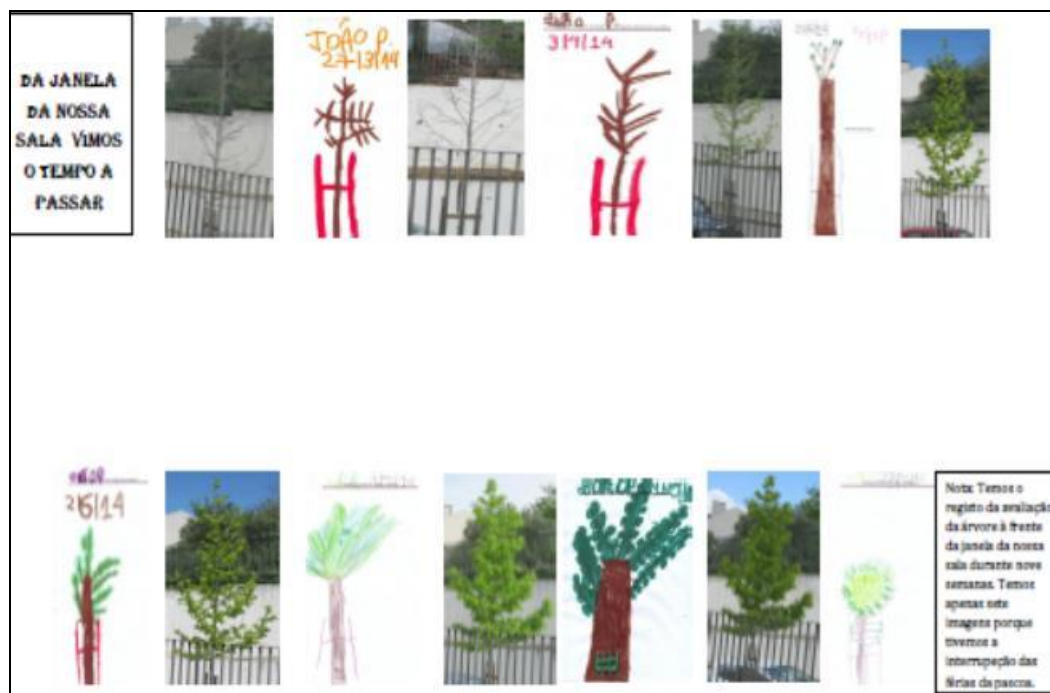
Neste sentido, importa que as crianças disponham de meios que lhes despertem o poder de iniciativa e a necessária curiosidade para agir sobre o meio, aprender e desenvolver-se. Neste âmbito, Oliveira-Formosinho (2003, retomando o pensamento de Barnes, 2000) lembra que “dispor de agência significa ter poder e

capacidades que, através do seu exercício, tornam o indivíduo numa entidade ativa que constantemente intervém no curso dos acontecimentos à sua volta” (p. 5).

Segundo Madalena Freire (1996, p.11), “a observação avalia, diagnostica a zona real do conhecimento para poder, significativamente, lançar (casando conteúdos da matéria com os conteúdos do sujeito, da realidade) os desafios da zona proximal do conhecimento a ser explorado”. Então, observar significa olhar. Estar e permanecer desperto no entendimento da construção de sujeitos críticos e pensantes.

É importante, também o educador preocupar-se em estabelecer interações adulto-criança positivas, com o objetivo de criar um clima de apoio e de funcionar como um facilitador da aprendizagem ativa da criança (Hohmann e Weikart, 2009).

Importa considerar que o desenho à vista foi, sem dúvida, um grande desafio para as crianças, pela interpretação que cada uma fez do espaço observado e de como o representou. Como referem as OCEPE (ME/DEB, 1997) “a exploração de materiais que ocupam um espaço bi ou tridimensional, com texturas, dimensões, volumes e formas diferentes, remete para o domínio da matemática” (p. 63).



Foi registado, através de fotografia e desenho, o passar do tempo e a transformação da árvore nesse período permitindo à turma visualizar o conceito de tempo.

Esta atividade surgiu, quando me encontrava a falar com a educadora cooperante se eu teria tempo para realizar uma das minhas planificações e uma das crianças questionou:

- Como passa o tempo?

Tentei explicar que o tempo não parava, que podíamos ver os ponteiros do relógio a andar, Que nos levantamos de manhã, vimos para a escola onde passamos o dia e ao final da tarde regressamos a casa e nos deitamos porque chegamos ao fim do dia. Também podíamos ver o tempo a passar à nossa volta.

Neste sentido é importante que as crianças compreendam as mudanças do tempo da natureza (das estações do ano, do dia e da noite, as diferentes fases da lua...). Dei como exemplo as árvores que estavam á frente da janela da nossa sala. Desta forma questionei as crianças de como poderíamos ver o tempo a passar, foi então, que surgiu a ideia de fazer o registo semanal para verem o que acontecia à árvore.

A construção deste mapa temporal permitiu às crianças interpretar o antes e o depois deste tempo sequencial.

3 - O lugar das Histórias no Jardim de Infância

No jardim de infância, as histórias ocupam um lugar privilegiado na rotina diária das crianças, através do espaço da Biblioteca, mas também no momento da Hora do conto, o que no jardim de infância onde estagiei a hora do conto surgia naturalmente.

3.1 O espaço da biblioteca

As salas de atividades estão, geralmente, organizadas em diferentes áreas de atividade, o que permite diferentes aprendizagens curriculares, sendo que uma das áreas, normalmente, é a Biblioteca. Nesta área as crianças “simulam leitura com base na memória e em pistas visuais contidas em imagens, ouvem histórias, inventam.” (Hohmann e Weikart, 2001, p. 202). Aí as crianças podem ver livros sozinhas, com os amigos ou com um adulto que possa ler em voz alta. As crianças podem representar ou recontar com as suas próprias palavras.

Nesta área, devem ser integradas prateleiras baixas, expondo os livros pela capa. Relativamente aos livros Adricaín (2005, citado em, Ramos, 2007, p. 41) afirma que estes “desempenham um papel insubstituível ao nível da construção do gosto, do apuramento estético e da sensibilização dos sentidos.” (Adricaín, 2005, citado em, Ramos, 2007, p. 41).

O livro deve estar sempre presente na sala de atividades, deve ser possível aceder-lhe sempre que a criança queira, sendo este “mais um recurso educativo pedagógico a que a criança tem direito” (Marchão, 2013, p. 31). Para Santos (2013, p. 17) o livro serve “como forma de designação do mundo, para conhecer e reconhecer e principalmente, para o recriar. Ele é o espaço e o tempo mítico das verdades intuídas”.

Assim, é muito importante selecionar-se as obras literárias de acordo com as idades das crianças, procurando o livro adequado à sua idade e ao seu gosto. É que a história tem ou pode ter uma importância significativa para a criança. Tal como tem sido referido, através de uma história podemos auxiliar as crianças a ultrapassarem os seus medos, bem como a promover o seu desenvolvimento social. Embora a escolha dos livros deva ser realizada considerando as faixas etárias, esta escolha não deva ser redutora, pois é o dever da educadora proporcionar às crianças o contacto com produções literárias diversificadas e ricas para a construção de futuros leitores o que aconteceu no jardim onde estagiei.

Segundo Marchão (2013) se for apenas o(a) educador(a) a levar o livro de casa, a determinar a hora e o local em que vai ler e as crianças vão ouvir, o desenvolvimento e a aprendizagem ficarão muito pobres. “Não chega apenas ouvir dessa maneira” (Marchão, 2013, p. 31).

3.2 O momento da Hora do Conto

Contar uma história não é uma tarefa simples. O contador de histórias deve ser dotado de um conjunto de competências que lhe permitam realizar a atividade à qual se propõe.

De acordo com Cavalcanti (2006, p. 22) a Hora do conto é um momento que deve ser preparado com cuidado e rigor, atenção e envolvimento de modo a envolver totalmente a criança.

A Hora do Conto vem, assim, dar um contributo determinante no processo de formação de leitores, visto que proporciona às crianças que ainda não dominam a capacidade da leitura a oportunidade de contactarem, por intermédio do contador de histórias/educador(a), com uma variedade de experiências e sentimentos possíveis de os contagiarem com o prazer pela leitura.

Assim, a Hora do Conto assume-se como um momento privilegiado para trabalhar a imaginação em múltiplas vertentes. Através da leitura/audição de uma história, o imaginário da criança enche-se de novos significados que vão surgindo subtilmente durante a narração.

A Hora do conto deve fazer parte da rotina do jardim de infância, sem deixar de ser novidade, deve fazer parte da vida das crianças. O contador de histórias deve “estabelecer um vínculo com a sua audiência” (Cavalcanti, 2002, p. 65) proporcionar um ambiente cativante, deve promover e dinamizar estes momentos, utilizando diversas estratégias e recursos, reinventando formas de dinamizar os contos tradicionais de forma a prender a atenção e transportar as crianças para o mundo da fantasia.

A leitura de histórias pode, assim, ser muito mais do que o “cumprir de uma rotina de uma forma estereotipada e pouco rica” (Mata, 2008a, p. 80). Esta pode ser uma atividade muito agradável e um elemento central na formação de “pequenos leitores envolvidos” [destaque da autora] que conseguem aproveitá-la para irem muito mais além do que aquilo que está escrito nas páginas que a registam” (idem, p. 80).

3.3 Utilização de diferentes recursos para contar histórias: porquê?

Quando o contador de histórias dinamiza a leitura de uma história, pela interação da narrativa com a dramatização, os adereços, a música, os cenários, entre outros, este pretende facilitar o melhor entendimento do texto, ou seja, este é um facilitador do processo de aprendizagem da criança (Costa, 2012).

Segundo Albuquerque (2000) quando os(as) educadores(as) utilizam apenas o livro como meio de narração da história escolhida, estão a limitar a imaginação e a criatividade das crianças, na medida em que, utilizando o livro, os cenários são descritos bem como o retrato das personagens. Assim, a criança é obrigada a manter-se dentro dos limites das figuras incluídas no texto.

Por isso, torna-se tão importante dinamizar estes momentos, não apenas com leitura simples, mas utilizando algumas técnicas para animar a leitura. Mata (2008, citado em Costa, 2012, p. 57) refere algumas técnicas que podem ser utilizadas nestes momentos: “o auxílio do livro, utilizado durante a leitura e valorizando as suas ilustrações; a produção de sons que pretendem trazer para a realidade alguns momentos da narrativa; o convite a imaginar uma realidade ou a recordar uma memória no sentido de envolver o ouvinte; a associação com atividades de pintura ou canções; a utilização do flanelógrafo como suporte de imagens pertencentes à história; a utilização de fantoches dos personagens, entre outros”.

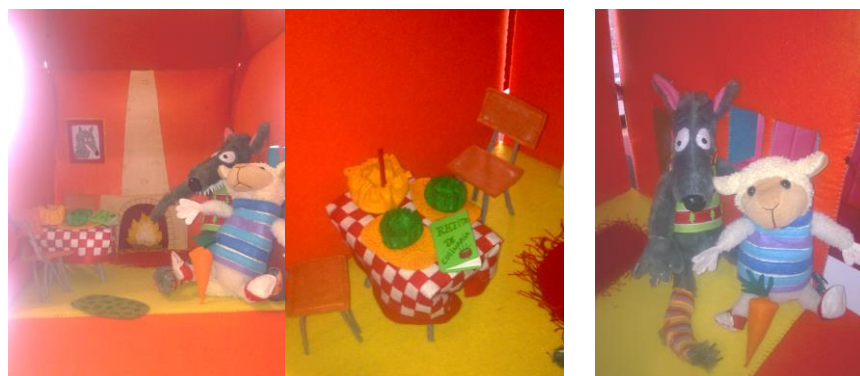


Foto 27 - Fantocheiro da História da ovelhinha que vinha para jantar

Ao utilizar estas e/ou outras técnicas, o(a) educador(a) valoriza o conteúdo da história, mas também promove o envolvimento das crianças na história, a motivação destas para a Hora do conto. Sendo a criança um sujeito ativo no seu processo de aprendizagem, é primordial que esta tenha um papel participativo neste momento da rotina, que não seja apenas espectador, mas sim um dinamizador, crítico e opinante nas reproduções que vê.

A estratégia de exploração da história justificou-se, pois, assim, as crianças tomavam atenção à história e não se levantavam para mexer nos fantoches/objetos. Todos os momentos proporcionados, deixaram as crianças ainda mais maravilhadas com o mundo das histórias.

Foi visível que o momento da Hora do Conto era um momento muito aguardado pelas crianças mas também de muito agrado, tornando-se mágico.



Foto 28 - Conto da História do Magnífico plano do lobo em tapete



Foto 29 - Conto da Historia do Magnífico plano do lobo em tapete

4. Jogo simbólico na Educação do Pré- escolar

O tema foi escolhido porque as crianças com quem trabalhei gostavam muito de brincar ao faz de conta, e inventam histórias, representavam-nas e assumiam o papel das personagens. Há que ter em conta que “A imitação é o início do «faz de conta» ou desempenho de papéis, em que as crianças integram uma série de imitações num papel reconhecível, como o de «mamã» ou de «uma pessoa da mercearia».” (Hohmann, Banet e Weikart 1979, p. 224).

É de conhecimento geral que as crianças utilizam os adultos como seus modelos, imitando-os, sendo que à medida que vão crescendo se tornam capazes de elevar a imitação para ações mais complexas, interpretando diversos papéis, recorrendo a inúmeros materiais e interagindo com os outros.

O facto de interpretarem diversos papéis pode ser uma mais-valia para os adultos com quem as crianças convivem no seu quotidiano, uma vez que através do jogo simbólico estes podem-se aperceber e ficar a conhecer mais a respeito de cada criança e das suas vivências.

Quando as crianças estão a realizar um jogo simbólico na sua sala de atividades, a educadora deve observar o tipo de jogo que cada criança está a realizar

de modo a compreender o seu comportamento mediante determinadas situações e atentar à sua visão sobre os acontecimentos que esta experiencia.

A educadora e a família (os adultos com quem a criança se relaciona) desempenham um papel fulcral pois são estes que devem proporcionar às crianças, materiais e oportunidades para a representação de papéis

Através do jogo simbólico as crianças conseguem desenvolver o recurso à linguagem e à expressão corporal uma vez que para representar um qualquer papel as crianças vão recorrer à sua própria expressão e ao que conhecem acerca do que as rodeia. Juntamente com os amigos e com os adultos, a criança consegue com o jogo simbólico desenvolver novas aptidões ou aperfeiçoar as que já possuía. Segundo Moyles (2002, p. 165) “As crianças são claramente motivadas pelo brincar” e é através deste tipo de jogo que conseguem adquirir novas aprendizagens.

É durante a observação do jogo simbólico que se consegue verificar o estado emocional das crianças assim como a sua forma de lidar com os diversos problemas que surgem no seu quotidiano. Podemos afirmar que este tipo de jogo traz mais-valias para as crianças e para todos que a rodeiam uma vez que, como refere Moyles (2002, p. 12), “O brincar em situações educacionais, proporciona não só um meio real de aprendizagem como permite também que os adultos percetivos e competentes aprendam sobre as crianças e as suas necessidades.”

No jogo simbólico a criança recria a sua realidade recorrendo à imaginação e à fantasia, assim como interpreta inúmeros papéis e exprime emoções, recorrendo ou não ao uso da linguagem. O “faz de conta” abre, também, os horizontes da socialização em que a criança deixará de desempenhar o jogo paralelo para passar a interagir com as restantes crianças do grupo. A criança que recria papéis e executa o jogo simbólico com afinco será, mais facilmente, um adulto com competências e capacidades sociais mais equilibradas.



Foto 30- A representação da História da Caracóis de Ouro

5. Abordagem Mosaico: uma experiência de investigação

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

A investigação, segundo Tuckman (2000), é uma “tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões” (p. 5). (Falarei de experiência de investigação uma vez que este exercício não constitui uma investigação na verdadeira ascensão da palavra). O objetivo dessa pedagogia é que haja o envolvimento da criança na experiência, contínua e interativa, e na construção de aprendizagens na mesma.

Um dos objetivos foi conceder voz às crianças, sobre o que pensam da sua vivência diária no JI, enquanto intervenientes na ação educativa.

Investigar as vozes das crianças, tem como finalidade olhar para as crianças de forma diferente, vê-las como um ser que não é incompleto, nem apenas um projeto futuro, mas sim como um ser individual, dependente das suas circunstâncias.

A Abordagem de Mosaico, ao constituir um processo que engloba não só a linguagem verbal, mas as brincadeiras, as ações e os produtos (fotografias, desenhos, etc.), constitui-se, assim, num multi método. Esse multi método pode consistir, essencialmente, em fotografias, passeios (*tours*), conferências, dramatizações, observações e documentações, entrevistas/conversas e num tapete mágico (*magic*

carpet) – local onde se reúnem informações e produtos relevantes para o objetivo traçado obtidos através dos métodos acima mencionados (ClarkeMoss, 2005).

Os métodos de que se fez uso no decorrer deste estudo exploratório serão adiante apresentados.

Segundo Clark e Moss (2001), citado por Clark., Moss, e McQuail (2003), existem cinco características desta abordagem:

Existem cinco características distintas da Abordagem de Mosaico:

- Participativa: as crianças são peritos e agentes da sua própria vida.
- Adaptável: Os profissionais podem adaptar esta metodologia aos grupos de crianças e à instituição.
- Multi-método: recorre a variados métodos, reconhecendo e valorizando as vozes das crianças.
- Reflexiva: inclui crianças, profissionais e técnicos especializados em diversas áreas para refletir acerca dos seus significados.
- Incorporada na prática: a opinião da criança e as suas respostas a certas questões vão ser a principal ferramenta de trabalho do educador. Existem variados métodos que o educador pode utilizar na Abordagem de Mosaico para que desta forma entenda melhor a perspetiva de cada criança.

Ao longo do tempo, verificou-se que a ideia de que a criança seria um ser incongruente (desprovido de sentido e de racionalidade), foi modificada e chegou-se à conclusão que a criança é um ser com voz e que o seu desenvolvimento é o reflexo da ação do adulto e dos esforços educativos.

A utilização desta metodologia divide-se, fundamentalmente, em três fases:

- 1) de forma a poder construir o tapete mágico, crianças e adultos procedem à recolha de informação através de máquinas fotográficas, entrevistas/conversas, passeios, mapas e conferências;
- 2) reunião de informação para dialogar, refletir e interpretar, incluindo as interações estabelecidas entre pais e profissionais para triangular todas

as informações obtidas e, eventualmente, excluir aquilo que pareça não ser relevante para o objetivo inicialmente traçado;

3) tomada de decisão sobre eventuais mudanças no espaço, nas práticas, nas atitudes... (ClarkeMoss, 2005).

Em contextos normais, a Abordagem de Mosaico pode ser aplicada em qualquer altura do ano letivo e com a totalidade de crianças que integra o grupo. No entanto e neste caso trabalhei apenas o estudo com duas das crianças.

Escolhidas as crianças com quem ia trabalhar de uma forma individualizada, iniciei a primeira fase que esta metodologia implica, através da introdução à educadora cooperante do que iria fazer nos dias seguintes. Depois conversarmos e acertar todas as questões, informámos também as crianças da sala, questionando-as se queriam ou não participar no nosso trabalho. Enviei, ainda, aos pais das mesmas um pedido de autorização anexado a uma folha informativa, onde constava que, de forma a respeitar a sua opinião e vontade, apenas as crianças interessadas participariam neste estudo de investigação.

Concluídas estas importantes tarefas, iniciei com as duas crianças escolhidas um passeio à instituição onde iam tirando fotos sobre aquilo que mais ou menos lhes atraía relativamente ao JI.

Com o intuito de melhor conhecer a forma de integração da criança no Jardim de Infância, foram feitas análises às entrevistas da criança e da mãe, bem como à sua auxiliar e educadora de infância.

Através da análise foi possível perceber que há muita coisa que vai ao encontro do que as crianças referiram, nomeadamente: ir ao jardim de Infância para aprender e brincar, gosto em brincar com os amigos, inventar histórias.

Numa situação comum, esta abordagem serviria para se averiguar, através da escuta das crianças, se espaços, atitudes ou práticas necessitariam, ou não, de ser alteradas. No meu caso, estas duas crianças queriam, ter um espaço relvado para jogarem a bola, esta modificação, não existiu.

Deste modo, é importante salientar que a documentação, a observação e a recolha de conteúdos/informações são feitas igualmente em simultâneo nas várias fases. Este processo é denominado por triangular informação.

A interação que resultou das duas crianças, importa referir que ao serem elas as escolhidas, participaram de uma forma mais individualizada neste estudo exploratório.

Para realizar o mapa, o Francisco (nome fictício) decidiu: fotografar a bola, depois o espaço onde fica o campo de futebol, o espaço dos jogos a área da casinha, o espaço da leitura, e a sala em geral.



Foto 31 - Mapa elaborado pelo Francisco.

O Miguel, também para realizar o seu mapa, decidiu: tirar fotografias também ao espaço exterior, ao escorrega, ao espaço onde jogam a bola, aos jogos, à mesa das ferramentas, e a uma máscara que tinha desenhado de manhã.



Foto 32 - Mapa elaborado pelo Miguel

Estas duas crianças encontram-se integradas no grupo, não demonstram dificuldades na interação com os adultos e com os seus pares, são crianças bastante curiosas, interessadas e observadoras. São ambas autónomas no que diz respeito á exploração da sala e do espaço exterior.

Identificam-se assim algumas conclusões acerca dos espaços da instituição, espaços esses que as crianças mais parecem apreciar. Assim sendo, considera-se que o campo de futebol será uma das áreas de grande interesse para ambas as crianças. Durante as conversas informais realizadas com estas duas crianças, tive a oportunidade de obter informações que as fotografias e os desenhos são incapazes de transmitir. É comum a estas duas crianças o desejo de terem um campo relvado para poderem jogar à bola, pois o espaço exterior do jardim de infância não tem qualquer espaço verde. O espaço exterior dispõe de um escorrega e cavalinhos numa zona de cimento e cobertura de borracha.

Estas crianças, têm áreas em comum, e o futebol é uma delas, que apesar de gostarem de jogar, em posições diferentes o Miguel gosta de” jogar a baliza” e o Francisco gosta de,” jogar à frente para marcar golos”. Ambas as crianças gostam do Jardim de Infância, são participativos em todas as áreas.

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

Posso destacar o facto todos os intervenientes adultos desta investigação considerarem, que todas as crianças gostam bastante de frequentar o JI, (Ver Apêndice 16,17, 18)

É de salientar o facto de todos os intervenientes na investigação terem descrito de forma semelhante as crianças, isso releva que as conhecem bastante bem e de alguma forma mostra que a instituição funciona muito bem.

No meu caso particular, este estudo exploratório fez-me perceber que ouvir as vozes das crianças e tornar essa mesma voz o centro da compreensão dos contextos educativos e da sua transformação ainda representa um desafio para mim. Contudo, a

utilização desta metodologia permitiu-me adquirir uma percepção em torno desta questão, incluindo assim na minha bagagem profissional ferramentas que me serão extremamente úteis, enquanto futura profissional de educação.

Em suma, a partir desta investigação concluo que estas duas crianças têm uma perspectiva idêntica sobre o Jardim de Infância. As relações interpessoais e o modelo curricular estão na base das perspectivas destas duas crianças, na medida em que reconhecem o JI não só como um local de brincadeira, onde podem conviver com os seus amigos, mas também um local de aprendizagem e descoberta, onde a sua curiosidade, os leva a realizar novas aprendizagens

A utilização desta metodologia permitiu-me adquirir uma percepção em torno desta questão, incluindo assim na minha bagagem profissional ferramentas que me serão extremamente úteis, enquanto futura profissional de educação. Concluo, afirmando que esta é uma das formas possíveis de perceber a importância que a participação das crianças tem na avaliação de um contexto que lhe diz todo o respeito e sobre o qual têm, certamente, algo a dizer (Ver Apêndice 19).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta viagem foram muitos os balanços e reflexões que se foram realizando naturalmente. O receio inicial foi rapidamente ultrapassado pela fácil adaptação.

O grupo aceitou naturalmente o novo elemento, proporcionando momentos de grande amizade, confiança, segurança e deixando que se conheça um pouco de cada uma delas.

Nos primeiros dias, semanas e até meses foi um grande desafio “ter em mãos” um grupo de crianças, pois a insegurança imperava.

Enquanto estagiária foi fundamental realizar a prática pedagógica, permitindo-me confrontar e aplicar a teoria aprendida ao longo da licenciatura e mestrado.

Esta mobilização, da teoria à prática, foi fundamental para o meu crescimento enquanto futura educadora. Só a praticar sou confrontada com as minhas dúvidas, as melhores escolhas, a reflexão, a inovação, a resolução de conflitos entre as crianças, a partilha com os meus pares.

As crianças são ávidas do saber, estão sempre disponíveis para “viajar” através das leituras, filmes, imagens, canções, jogos. Querem conhecer o mundo e assim ao serem estimulados serão adultos que estão melhor preparados para o futuro.

Verifiquei o quão importante é a relação da escola com a família e vice-versa, porque as primeiras aprendizagens que a criança faz é no seu ambiente familiar, sendo importante o envolvimento da mesma no processo ensino/aprendizagem.

Na minha prática pude constatar que é importante o espaço e os recursos materiais para que o processo ensino/aprendizagem seja mais profícuo. A criança sente-se bem no jardim de infância se o ambiente for estimulante, promovendo a estimulação e motivação da aprendizagem.

Durante o tempo de estágio, ainda que ocupassem três dias por semana, permitiram-me compreender melhor o dia a dia vivido no jardim de infância e tudo o que nele acontece, as rotinas, a importância da organização dos espaços ,as

atividades desenvolvidas, o contato com os pais, o conhecimento que se tem de ter com um grupo de crianças e como estas se relacionam entre si e com o meio educativo onde se inserem. O contato direto com o estágio e com a realização deste relatório final, compreendi verdadeiramente a importância que as brincadeiras e de como delas se pode tirar partido para desenvolver competências e adquirir conhecimentos.

Apreendi, igualmente, com este projeto, a dar voz às crianças, escutando as suas opiniões, ideias e críticas e a tê-las em conta.

Ouvir as crianças, não se limita ao processo de avaliação das crianças no planeamento e avaliação torna o trabalho do educador, mais rigoroso e verdadeiro.

Contudo, olhando para trás consigo encontrar erros que cometi e lacunas que tive durante o meu percurso que foram essenciais para perceber que futuramente não os posso cometer. Mas também sei que foi com os erros e dificuldades que foram surgindo ao longo do período de estágio que me ajudaram a crescer como futura educadora de infância. Sem este percurso, apesar dos obstáculos, não conseguiria estar onde estou hoje e, mais do que isso, permitir-me fazer uma introspeção sobre o que foi o meu percurso durante estes cinco meses e como melhorar aspetos menos positivos.

Todo este percurso foi um desafio para mim. Inicialmente considerava um desafio o utilizar a metodologia do projeto, mas hoje afirmo com toda a certeza que o projeto não só foi um desafio, mas sim uma conquista enorme, enriquecedora, significativa em tudo e que jamais irá esquecer.

Mais do que um desafio, foi uma viagem, que me fez crescer como profissional de educação que pretendo ser. Como futura educadora de infância quero ser uma pessoa capaz de saber ouvir, saber exprimir e acima de tudo saber orientar o grupo – promover aprendizagens significativas nas diferentes fases de desenvolvimento das crianças.

Quero ser uma pessoa atenta e que saiba identificar as necessidades de cada criança.

Quero saber refletir sobre o meu desempenho e com isto fortalecer a minha prática...

Quero ser um apoio para o desenvolvimento e educação de cada criança.

Quero que a minha profissão me traga as melhores recordações!

Termino com uma avaliação positiva do meu desempenho, uma vez que vivi, errei e aprendi.

“Sejam quais forem os resultados, com êxito ou não, o importante é que no final cada um possa dizer: “Fiz o que pude”.”
(Pasteur, 1998:6)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abreu, I., Sequeira, A. e Escoval, A. (1990). *Ideias e Histórias: Contributos para uma Educação Participada*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Abrunhosa e Leitão (2005). *Psicologia do Desenvolvimento – Parte 2*. Porto: Areal Editores.

Albuquerque, F. (2000). *A Hora do conto: reflexões sobre a arte de contar histórias na escola*. Lisboa: Editorial Teorema.

Antunes, C. (2005). *As inteligências múltiplas e os seus estímulos*. Porto: Edições Asa.

Bogdan, R., e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Caldeira, M. F. (2009b). *A importância dos materiais para uma aprendizagem significativa da matemática*. Dissertação de doutoramento. Málaga. Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Education.

Castro, L. e Ricardo, M. (2002). *Gerir o trabalho de projeto*. Lisboa: Texto Editora.

Costa, I. C. e Pequito, P. (2007). “... e aprendemos muitas coisas novas!...” *Projetos simples... Complexas Aprendizagens*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 115-126.

Costa, M. (2012). *No laboratório, preparando magia para a hora do conto*. In, C, Silva., M, Martins e J Cavalcanti (coord), *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas práticas* (pp. 55-60). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Clark, A. e Moss, P. (2005) *Spaces to play, more listening to young children using the Mosaic approach*. London: National Children’s Bureau.

Cavalcanti, J. (2006). *Malas que contam histórias: propostas de atividades para a dinamização de contextos lúdicos de aprendizagem*. Lisboa: Paulus.

Cordeiro, M. (2010). *Olivro da criança. Do 1 aos 5 anos*. Lisboa: A Esfera dos Livros.

Cortesão, L., Leite, C., e Pacheco, J. A. (2002). *Trabalhar Por Projetos Em Educação – Uma Inovação Interessante?* Porto: Porto Editora

Damas, E., Oliveira, V., Nunes, R. e Silva, L. (2010). *Alicerces da matemática. Guia prático para professores e educadores*. Porto: Areal Editores.

Estanqueiro, A. (2010), Boas Práticas na Educação – O papel dos Professores, Lisboa: Editorial Presença.

Estrela, A. (1994).Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores. (4.ªed.), Porto Editora. Porto

Hohmann, M., banet, b. eweikart, D. (1979).A Criança em Acção. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian

Hohmann, M. e Weikart, D. (1997).Educar a criança. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M e Weikart, D. P. (2001). Educar a criança (6ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M.eweikart, David P. (2004).Educar a criança (3ª edição); Serviço de educação Fundação Calouste Gulbenkian; Lisboa

Hohmann, M., eWeikar, D. P.(2003). Educar a criança. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., eWeikar, D. (2009). Educar a criança. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 5ª edição.

Jensen, E. (2002). O cérebro, a bioquímica e as aprendizagens: um guia para pais e educadores. Porto: Edições Asa.

Katz, L. G. e Chard, S. C. (2009).A Abordagem Por Projectos na Educação deInfância. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Leite, E., Malpique, M. e Santos, M. (1989). Trabalho de Projeto – II: Leituras Comentadas. Porto: Afrontamento.

Lei-Quadro 5/97 de 10 de fevereiro, Diário da República n.º 34/97 – I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.

Leite, E., Malpique, M. e Santos, M. (1989). Trabalho de projeto I – Aprendendo por projetos centrados em problemas. Porto: Afrontamento.

Marchão, A. J. G. (2012). No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino

Básico – Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico. Lisboa: Edições Colibri.

- Marchão, A. (2013). O lugar dos livros no jardim de infância. *APRENDER*, 33, 25-34.
- Machado, J. (2011), Pais que educam Professores que amam, Lisboa: Marcador.
- Mata, L. (2008a). A descoberta da escrita: textos de apoio para educadores de infância. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC
- Máximo-Esteves, L. (2008). Visão panorâmica da Investigação-Ação. Porto: Porto Editora.
- Mendes, M. e Delgado, C. (2008). Geometria: textos de apoio para educadores de infância. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mendonça, Marília (2002). Ensinar e Aprender por Projetos. Porto: Edições Asa.
- Ministério da Educação (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação, (2000). A Educação Pré-Escolar e os cuidados para a infância em Portugal, Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Monteiro, M.;Pais, A. (2002), Avaliação uma Prática Diária, Lisboa: Editorial Presença.
- Moyles, J. (2002). Só brincar? O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed.
- Nancy Curry e Carl Johnson, 1990 como citado em Hohmann e Weikart, 2009
- Oliveira-Formosinho, J. e Gambôa, R. (org.) (2011). O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino,D., e Niza, S. (2007). Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Porto: Porto Editora;
- Oliveira-Formosinho, J., MorchidaKishimoto, T., eAppezzatoPinazza, M. (2007). *Pedagogia(s) da Infância*. Porto-Alegre: Artemed;
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). O Modelo Curricular do M.E.M. – uma Gramática Pedagógica para a Participação guiada. Escola Moderna nº18 – 5ª série, 5-9.
- Portugal, G. eLaevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.

Ramos, A. (2007). Livros de Palmo e Meio: reflexões sobre literatura para a infância. Lisboa: Caminho.

Ramos, M. M. S. e Valente, A. C. (2011). Iniciação à Ciência através da Metodologia de Trabalho de Projeto – Um contexto privilegiado para o desenvolvimento da linguagem no pré-escolar. *Da Investigação às Práticas*, I (2), 2-16.

Rangel, M. e Gonçalves, C. (2010). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, I (3), 21-43.

Roldão, M. (2010), *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*, V.N.Gaia. Departamento Profissional de Professores.

Ribeiro, M: (2005), “ A ação do educador e o desenvolvimento do pensamento matemático”, in Pequito, P.; Pinheiro, A. (Org), *Atas do 1º Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância – CIANEI*,

Santos, J. (1983), *Ensaio sobre Educação II – O Falar das letras*, Lisboa: Livros Horizonte.

Santos, M. (2013). Do sentir e do significar: uma leitura do papel das narrativas para o desenvolvimento emocional da criança. *APRENDER*, 33, 11-17.

Silva, L. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Silva, I. L. (2005). Projetos de aprendizagens: o projeto como “Projétil” não identificado. In *Atas 2º Encontro de Educadores de Infância e Professores de 1º Ciclo* (pp. 49-64). Porto: Areal Editores.

Silva, I. L. (2011). Das voltas que o projeto dá...*Da Investigação às Práticas*, I (3), 118-132

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

Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vasconcelos, T. (2006). Trabalho de projeto em educação de infância: limites e possibilidades. In *3º Encontro de educadores de infância e professores do 1º Ciclo* (pp.41-48). Porto: Areal Editores.

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

Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira"*. Lisboa: Da Investigação às Práticas.

Vasconcelos, T. (Coord.). (2011b). *Trabalho por projetos na educação de Infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência

Vasconcelos, T. (org.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Otília, S., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S. e Alves, S. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Direção- Geral da Educação (DGE).

Wefort, Madalena Freire, (1996). Educando o olhar da observação (p.10- 14) IN: Observação, registro, reflexão. Instrumentos Metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico.

Yin, R. (2009). *Case Study Research - Design and Methods Fourth Edition* (4.th edition). NewburgPark: CA: SAGE

Zabalza, M. A. (1998b). *Didática da educação infantil*. Rio Tinto: Edições Asa.

Legislação Consultada

Decreto-Lei n.º241/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º241/2001 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa

Ministério da Ciência e do ensino Superior, Direcção-Geral do Ensino Superior, Lei de Bases Do Sistema Educativo, Lei nº 46 de 14 de outubro de 1986.

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

Ministério da educação e direcção geral de inovação e de desenvolvimento curricular, Avaliação na Educação Pré-escolar, Circular nº4 de 11 de abril de 2011.

APÊNDICES

Apêndice 1

Espaços do JI



Apêndice 2

Fotos do projeto dos peixes em 3 D.



Apêndice 3

PLANIFICAÇÃO DA ACTIVIDADE

“O ratinho marinho”

O contexto institucional de educação pré-escolar deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. A prática desenvolvida pelo educador/educadora no contexto da leitura deve alimentar o imaginário e fazer com que essa experiência seja partilhada e vivenciada de forma única.

FAIXA ETÁRIA	3/4/5 anos
ÁREA DE CONTEÚDO PRIVILEGIADA	Leitura Expressão plástica
OBJECTIVOS	Estimular o gosto pela leitura e pelo livro; Compreensão de histórias; Desenvolver a imaginação; Distinção real/imaginário;
RECURSOS MATERIAIS	Livro; Peixes; Cenário do mar,
DESCRIÇÃO DA ACTIVIDADE	Inicia-se a atividade com a dramatização da história através da recriação do mar e dos peixes, elaborados anteriormente pelas crianças, no contexto de exploração do conceito oceano. Após a finalização da dramatização propõe-se às crianças que pintem um desenho e desenhem os peixes peixinhos e tubarões mencionados na história e escolham se é um dia de sol ou chuva. Pretende-se também, e se as crianças assim o entenderem, que desenhem o que está mencionado no livro. Canção do “Barquinho”. Interpretação do texto, memorização. Associação do movimento á musica. Exploração do ritmo.

Canção de acordo com a história do “Ratinho Marinheiro”.

Canção do Barquinho.

Com casca de noz eu fiz um barquinho,

A folha é a vela e o mastro o pauzinho,

O barquinho é pequenino,

Mas o que importa é vê-lo velar,

A nuvem passou o mar se agitou ,

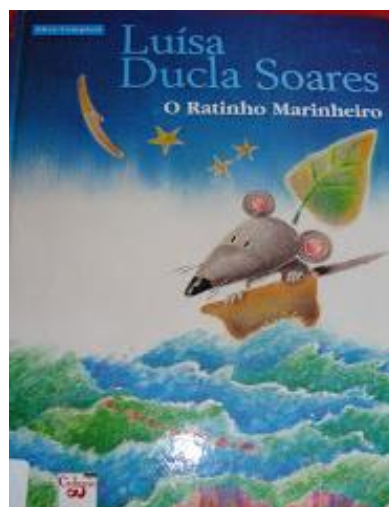
E os barcos a virar,

Vem a onda e baloiça o barquinho,

E o barquinho faz Chap no mar,

Faz chap no mar.

A História do “Ratinho Marinheiro”



Apêndice 4

Planificação da aula de expressão motora e o registo fotográfico da dinamização da aula

PLANIFICAÇÃO DA AULA DE EXPRESSÃO MOTORA

A expressão motora desempenha um papel fundamental e muito importante no desenvolvimento motor a todos os níveis. Auxilia no conhecimento das capacidades e das limitações, na interiorização e respeito pelas regras. Promove melhorias ao nível do equilíbrio, coordenação, força e noção de tempo.

FAIXA ETÁRIA	3/4/5 anos
OBJECTIVOS	Desenvolver a motricidade global, desenvolver o equilíbrio, a capacidade de observação, perceção do corpo no espaço, valorizar a motricidade fina. Estimula a capacidade de competir de acordo com os objetivos do jogo.
RECURSOS MATERIAIS	Bolas, caixas de cartão, assobio, pins de chão exterior.
DESCRIÇÃO DA ACTIVIDADE	Aquecimento com a lengalenga: <i>Caranguejo não é peixe, caranguejo peixe é! Caranguejo só é peixe quando entra na maré</i> !Para cada expressão um movimento previamente estabelecido. Repetir três vezes. De seguida imaginaram que as bolas seriam os peixes e teriam que os colocar nos cestos para serem vendidos. A este jogo chamámos “O jogo da lota” com duração máxima de um minuto. O grupo foi separado de acordo com a idade e as características de cada um. Outro jogo “ O jogo da rede”. Dividir a turma ao meio, metade são peixes outra metade a rede. Os peixes circulavam ora fora ora dentro da rede. Previamente era combinado um número com os elementos da rede. Quando chegava esse número a rede cai e apanha os peixes incautos.. Segue-se um percurso: equilibrar nas rochas e atravessar a água. Para terminar a atividade o jogo tradicional do Senhor barqueiro veio mesmo a calhar.

Trabalho realizado por: Susana Figueiredo.

Fotografias da aula de expressão motora



Apêndice 5

Convite para os pais

Olá Pais, Estamos a fazer uma pesquisa sobre a França e pretendemos fazer uma pesquisa sobre a mesma. Para isso precisamos de saber muitas coisas sobre esta. Queríamos pedir a vossa ajuda para sabermos mais sobre este País pois é onde a turma tem mais familiares. Esta pesquisa é muito importante para nós. Obrigada.

Fonte: elaborado por mim em conjunto com as crianças

Apêndice 6

PLANIFICAÇÃO

A elaboração de uma carta

FAIXA ETÁRIA	3/4/5 anos
ÁREA DE CONTEÚDO PRIVILEGIADA	<ul style="list-style-type: none"> • Área de Expressão e Comunicação • Pessoal e social • Área de Conhecimento do Mundo; • Linguagem oral e abordagem à escrita
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Referir gostos e preferências • Falar em grande grupo • Expor o seu ponto de vista • Expressar oralmente: ideias, preferências • Participar em diálogos e conversações em grupo • Ser capaz de ouvir • Articular corretamente as palavras • Adquirir vocabulário
COMPETÊNCIAS	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar semelhanças e diferenças entre meios diversos (aldeia, cidade ou outros países) • Desenvolver a expressão oral; • Auscultar as preferências das crianças • Promover a exteriorização de imagens
ORGANIZAÇÃO DO GRUPO	Grande grupo
RECURSOS MATERIAIS	Marcadores, folhas brancas,
DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	<p>Começar por conversar com as crianças sobre o que gostariam de saber sobre a França.</p> <p>Apos a conversa questioná-las sobre o monumento que mais identifica a França e pedir para desenharem na folha de papel.</p> <p>Depois perguntar quais os materiais que poderíamos usar para recriar a Torre Eiffel na sala de aula.</p>
AVALIAÇÃO	Observação da participação das crianças na atividade proposta; Registo fotográfico;

Apêndice 7

PLANIFICAÇÃO

A construção da Torre Eiffel

FAIXA ETÁRIA	3/4/5 anos
ÁREA DE CONTEÚDO PRIVILEGIADA	Expressão Plástica Matemática Conhecimento do Mundo Pessoal e social
OBJETIVOS	Desenvolver o sentido estético e artístico das crianças; Desenvolver a capacidade de observação e reprodução Explorar diferentes técnicas e materiais Utilizar a expressão plástica como meio de se exprimir Desenvolver a imaginação; Distinção real/imaginário; Manifestar interesse por novos conhecimentos e aprendizagens; Participar em atividades conjuntas Recordar os vários tipos de linhas
COMPETÊNCIAS	Criar/recriar padrões e construir modelos Criar objetos em formas tridimensionais Utilizar vários meios de expressão para representar vivências individuais: pintura, desenho, colagem, modelagem; Utilizar diferentes materiais com texturas, formas e volumes para criar vivências a 3D Gostar de observar e experimentar; Exprimir ideias sobre como resolver problemas específicos oralmente ou por desenhos
ORGANIZAÇÃO DO GRUPO	Pequeno grupo, Grande grupo
RECURSOS MATERIAIS	Material reciclável , tinta, cola, fio de trapilho, tesoura
DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	Conversar com as crianças sobre os materiais , explorar um pouco os diferentes materiais, dividir as crianças por grupos e cada grupo faz o seu projeto para a construção da torre Eiffel. Após a elaboração do projeto vai a votação irá ser feito o projeto que tiver mais votos. Depois segue-se a construção
AValiação	Observação da participação das crianças na atividade proposta; Registo fotográfico;

Apêndice 8

PLANIFICAÇÃO

Sevilhana

FAIXA ETÁRIA	3/4/5 anos
ÁREA DE CONTEÚDO PRIVILEGIADA	Matemática; Pessoal e Social, Conhecimento do Mundo; Música/ Dança Plástica
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o raciocínio lógico; fazer sequências rever as figuras geométricas • Participar em / planificar atividades e projetos • Manifestar interesse por novos conhecimentos e aprendizagens • Revelar interesse e gosto por aprender: • Reconhecer laços de pertença a diferentes grupos culturais e sociais • Reconhecer diferentes géneros, estilos de música; • Comunicar através do movimento expressivo • Criar objetos em formas tridimensionais • Utilizar vários meios de expressão para representar vivências individuais: pintura, desenho, colagem, modelagem; • Utilizar diferentes materiais com texturas, formas e volumes para criar vivências a 3D
COMPETÊNCIAS	<ul style="list-style-type: none"> • Participação ativa na vida do Jardim-de-infância contribuindo para as planificações assim como para a resolução de situações do dia a dia de forma responsável • Estabelecimento de um relacionamento cordial e afetuoso com os pares, apoiando-se mutuamente • Identificar semelhanças e diferenças entre meios diversos (outros países) e ao longo do tempo, no vestuário • Gostar de observar e experimentar; • Formular questões sobre o que observa e o que o rodeia; • Ser capaz de exprimir vivências individuais através da dança ou da expressão corporal ao som de música; • Ser capaz de exprimir através da expressão corporal o que a música lhe diz (dançar ao som da música, alegria, tristeza, amor, ódio, etc.)
ORGANIZAÇÃO DO GRUPO	Grande grupo; pequeno grupo
RECURSOS MATERIAIS	Papel de ceda, massa de modelar; tecidos tintas fio de vela; tesouras; folhas de cavallinho musica
ESTRATEGIA DA ATIVIDADE	Conversa em grande /pequeno grupo
AValiação	Observação da participação das crianças na atividade proposta; Registo fotográfico;

Apêndice 9

PLANIFICAÇÃO

Mapas, vestidos, castanholas

FAIXA ETÁRIA	3/4/5 anos
ÁREA DE CONTEÚDO PRIVILEGIADA	Conhecimento do Mundo Pessoal e Social Plástica Matemática
OBJETIVOS	<p>Observar e experimentar para aquisição de alguns conceitos</p> <p>Explorar vários formatos de informação</p> <p>Reconhecer países</p> <p>Saber situar e caracterizar países com a respetiva bandeira</p> <p>Saber da existência de outras realidades/outros meios</p> <p>Ser autónomo no desempenho</p> <p>Participar em / planificar atividades e projetos</p> <p>Descrever o que vê em diferentes formas visuais</p> <p>Manifestar interesse por novos conhecimentos e aprendizagens</p> <p>Reconhecer padrões</p>
COMPETÊNCIAS	<p>Identificar semelhanças e diferenças entre meios diversos (países) ;</p> <p>Realizar autonomamente atividades usando materiais e espaços existentes</p> <p>Identificar e selecionar materiais de forma correta para atingir um fim</p> <p>Sugerir propostas de atividades</p> <p>Gostar de observar , experimentar</p> <p>Identificar semelhanças e diferenças em contextos diversos</p> <p>Utilizar as aprendizagens que efetuou em novas tarefas</p> <p>Utilizar vários meios de expressão para representar vivências individuais: pintura, desenho, colagem, modelagem; Utilizar de forma criativa a pintura, desenho, colagem, modelagem, etc.;</p> <p>Utilizar diferentes materiais com texturas, Criar/recriar padrões</p>
ORGANIZAÇÃO DO GRUPO	Grande/pequeno grupo
RECURSOS MATERIAIS	<p>Mapa da Espanha e Portugal (península ibérica)</p> <p>Tiras de papel da cor das bandeiras dos países</p> <p>Contorno do vestido de sevilhana</p> <p>Vestido de sevilhana com grafismos</p> <p>Tecidos ,Cola, Marcadores, Tesouras, Cartão, Tampas de frascos ,Cola quente</p>
RECURSOS HUMANOS	Educadora Auxiliar Crianças Estagiária
ESTRATEGIA DA ATIVIDADE	<p>Introduzir novas técnicas e materiais de expressão plástica</p> <p>Trabalho individual e em pequenos grupos</p> <p>Conversas em grande grupo</p>
AVALIAÇÃO	<p>Observação da participação das crianças na atividade proposta;</p> <p>Registo fotográfico;</p>

Apêndice 10**PLANIFICAÇÃO****Construção de uma ponte**

FAIXA ETÁRIA	3/4/5 anos
ÁREA DE CONTEÚDO PRIVILEGIADA	Expressão Plástica Conhecimento do Mundo Pessoal e social Linguagem oral
OBJETIVOS	Descobrir alguns espaços da comunidade local e sua função; Realizar contagens de objetos; Noções espaciais (alto/baixo; pesado/leve;...) Explorar diferentes técnicas e materiais; Utilizar a expressão plástica como meio de se exprimir; Participar em diálogos e conversações em grupo; Ser capaz de ouvir; Formar conjuntos tendo em conta a quantidade ou a propriedade de objetos;
COMPETÊNCIAS	Participação ativa na vida do Jardim-de-infância contribuindo para as planificações assim como para a resolução de situações do dia a dia de forma responsável; Estabelecimento de um relacionamento cordial e afetuoso com os pares, apoiando-se mutuamente; Elaborar produções com representação simbólica associadas a temas ou propostas de trabalho Reflectir e interpretar o resultado de algumas técnicas e materiais plásticos a uso;
ORGANIZAÇÃO DO GRUPO	Grande/pequeno grupo; Trabalho individual
RECURSOS MATERIAIS	Material trazido de casa
ESTRATEGIA DA ATIVIDADE	Dispondo do material em cima da mesa As crianças ao olharem para o material tentarem construir uma ponte. Fazer projetos de ponte;
AVALIAÇÃO	Observação da participação das crianças na atividade proposta; Registo fotográfico; Conversa com a Educadora cooperante

Apêndice 11

PLANIFICAÇÃO

Comemorações do 25 de abril

FAIXA ETÁRIA	3/4/5 anos
ÁREA DE CONTEÚDO PRIVILEGIADA	Expressão Plástica, Conhecimento do Mundo, Pessoal e social, Linguagem oral , Musical
OBJETIVOS	<p>Estimular o gosto pela leitura e pelo livro;</p> <p>Compreensão de histórias;</p> <p>Desenvolver a imaginação;</p> <p>Distinção real/imaginário;</p> <p>Comemorar datas históricas;</p> <p>Sensibilizar para a identidade de valores nacionais;</p> <p>Identificar o cravo como símbolo do 25 de abril;</p> <p>Promover a aquisição de competências desenvolvendo formas de aprender a aprender;</p> <p>Conhecer as vivências antes e pós a revolução;</p> <p>Desenvolver nas crianças o respeito pela História Nacional; Sensibilizar para a importância do valor da liberdade ;</p> <p>Desenvolver o sentido estético e artístico das crianças; Desenvolver a capacidade de observação e reprodução;</p> <p>Escutar e apreender novas canções;</p>
COMPETÊNCIAS	<p>Envolver-se com interesse nas atividades</p> <p>Elaborar produções com representação simbólica associadas a temas ou propostas de trabalho ;</p> <p>Reflectir e interpretar o resultado de algumas técnicas e materiais plásticos a uso;</p> <p>Diferenciar as texturas</p> <p>Elaborar produções com representação simbólica</p> <p>Desenvolver o sentido estético e artístico das crianças;</p> <p>Desenvolver a capacidade de observação e reprodução;</p> <p>Explorar diferentes técnicas e materiais;</p> <p>Memorizar canções que canta com controlo progressivo da melodia</p>
ORGANIZAÇÃO DO GRUPO	Grande grupo; Trabalho individual; Trabalho coletivo;
RECURSOS	<p><u>Humanos:</u></p> <p>Educadora, Auxiliar, Crianças, Estagiaria</p> <p><u>Materiais:</u></p> <p>Material de desgaste, Tesouras , Livros, Computador, Gravador, CD, Papel de seda, Arame com revestimento, Tintas ,Cotonetes, Lã, Sal de mesa, Cola Branca, Cartolina,</p>
ESTRATEGIA DA ATIVIDADE	<p>Reuniões de grupo, Trabalho individualizado, Conversas, Histórias, poesias, lengalengas diversificadas , Intoduzir novas técnicas e materiais , Fazer registos de vivências e acontecimentos</p> <p>Exploração e descoberta de diferentes possibilidades e de diferentes materiais</p>
AVALIAÇÃO	Observação da participação das crianças na atividade proposta; Registo fotográfico;

Apêndice 12

PLANIFICAÇÃO

Projeto da decoração da louça tradicional no azulejo

FAIXA ETÁRIA	3/4/5 anos
ÁREA DE CONTEÚDO PRIVILEGIADA	Expressão Plástica Conhecimento do Mundo Pessoal e social Linguagem oral
OBJETIVOS	Desenvolver o sentido estético e artístico das crianças; Desenvolver a capacidade de observação e reprodução Explorar diferentes técnicas e materiais Utilizar a expressão plástica como meio de se exprimir
COMPETÊNCIAS	Elaborar produções com representação simbólica associadas a temas ou propostas de trabalho Reflectir e interpretar o resultado de algumas técnicas e materiais plásticos a uso
ORGANIZAÇÃO DO GRUPO	Grupo de pares
RECURSOS MATERIAIS	Folhas, marcadores, azulejo
AVALIAÇÃO	Observação da participação das crianças na atividade proposta; Registo fotográfico;

Apêndice 13**PLANIFICAÇÃO****Atividades dia da Mãe**

FAIXA ETÁRIA	3/4/5 anos
ÁREA DE CONTEÚDO PRIVILEGIADA	Expressão Plástica Conhecimento do Mundo Pessoal e social Linguagem oral
OBJETIVOS	Estimular o gosto pela leitura e pelo livro; Compreensão de histórias; Desenvolver a imaginação; Distinção real/imaginário; Explorar assuntos em pequeno e grande grupo Expor o seu ponto de vista Aumentar o vocabulário
COMPETÊNCIAS	Utilizar mistura de cores (cores primárias, secundárias). Elaborar produções com representação simbólica associadas a temas ou propostas de trabalho Reflectir e interpretar o resultado de algumas técnicas com berlindes
ORGANIZAÇÃO DO GRUPO	O grupo vai trabalhar individualmente.
RECURSOS MATERIAIS	Caixa de cartão, berlindes, tintas, computador, livro, folhas, cola
ESTRATEGIA DA ATIVIDADE	Conversar com as crianças sobre a mãe, sugerir que experimentem uma nova técnica de pintura, ver a historia da mãe maravilhosa em no computador, montar uma banda desenhada sobre a mãe
AVALIAÇÃO	Observação da participação das crianças na atividade proposta; Registo fotográfico;

Apêndice 14

PLANIFICAÇÃO

Lenda dos Ferreiros

(leitura e dramatização da lenda, pintura dos cenários a ela atribuídos)

Pintura de cenário Audição de uma canção da Dulce Pontes

FAIXA ETÁRIA	3/4/5 anos
ÁREA DE CONTEÚDO PRIVILEGIADA	Expressão Plástica, Conhecimento do Mundo, Pessoal e social, Linguagem oral
OBJETIVOS	<p>Falar em pequeno e grande grupo;</p> <p>Expor o seu ponto de vista com ajuda;</p> <p>Aumentar o vocabulário;</p> <p>Explorar diferentes técnicas e materiais;</p> <p>Utilizar a expressão plástica como meio de se exprimir;</p> <p>Dramatizar e mimar vivências pessoais através do jogo simbólico;</p> <p>Mimar canções, poemas e pequenas histórias;</p> <p>Observar e experimentar para aquisição de alguns conceitos;</p> <p>Explorar vários formatos de informação;</p> <p>Reconhecer locais do meio próximo e circundante;</p> <p>Saber situar e caracterizar o local onde vive;</p> <p>Saber da existência de outras realidades/outros meios;</p> <p>Utilizar diferentes técnicas de representação/teatro (ator,..);</p> <p>Saber exprimir-se de forma pessoal, corporalmente e/ou vocalmente;</p> <p>Inventar e experimentar personagens;</p> <p>Comentar o espetáculo a que assiste;</p> <p>Usar a oralidade ou desempenho de papeis, elaborar guiões (não escritos);</p>
COMPETÊNCIAS	<p>Diferenciar as texturas</p> <p>Elaborar produções com representação simbólica associadas a temas ou propostas de trabalho;</p> <p>Reflectir e interpretar o resultado de algumas técnicas e materiais plásticos a uso;</p> <p>Participar em práticas de faz de conta;</p> <p>Exprimir estados de espírito (alegre, triste);</p> <p>Recorrer a vocabulário adequado e específico para expressar uma interpretação pessoal;</p> <p>Contar, recontar, inventar e recriar histórias;</p>
ORGANIZAÇÃO DO GRUPO	Grande grupo e pequeno grupo
RECURSOS MATERIAIS	Tintas, pinceis, papel cenário, folhas brancas, lápis de cor, marcadores, letra da canção, Educadora, estagiária Auxiliar
ESTRATEGIA DA ATIVIDADE	Conversa sobre a lenda e quem quiser ir representá-la vai, pintura de cenário como preparação para a dramatização
AVALIAÇÃO	Observação da participação das crianças na atividade proposta; Registo fotográfico; Educadora cooperante

Apêndice 15

PLANIFICAÇÃO

Confeção da doçaria regional de Condeixa

Dramatização da lenda dos Ferreiros

FAIXA ETÁRIA	3/4/5 anos
ÁREA DE CONTEÚDO PRIVILEGIADA	Expressão Plástica Conhecimento do Mundo Pessoal e social Linguagem oral Dramática
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Reproduzir situações ou histórias através do teatro • Articular com clareza as palavras • Observar e experimentar para aquisição de alguns conceitos • Explorar vários formatos de informação • Descrever o que vê em diferentes formas visuais Adquirir noções de geometria e medida <ul style="list-style-type: none"> • •
COMPETÊNCIAS	<ul style="list-style-type: none"> • Dramatizar e mimar vivências pessoais através do jogo simbólico • Criar personagens Relacionar as rotinas com o tempo • mostrar sentimento de pertença ao grupo (expondo-se com à vontade) • Realizar autonomamente atividades usando materiais e espaços existentes • Identificar e selecionar materiais de forma correta para atingir um fim • Utilizar as expressões mais/menos ao comparar •
ORGANIZAÇÃO DO GRUPO	Grande grupo
RECURSOS MATERIAIS	Massa de pão, azeite, canela, patusca, farinha, papel de alumínio, rolo da massa, martelo, cenário dos montes Melo e Jeromelo
ESTRATEGIA DA ATIVIDADE	Grupo em redor da mesa, para a confeção das escarpeadas desenho em forma de registo da receita das escarpeadas. Dramatização da lenda para todo o centro educativo das turmas de educação pré escolar
AVALIAÇÃO	Observação da participação das crianças na atividade proposta; Registo fotográfico;

Apêndice 16

Entrevista à mãe do Francisco e à mãe Miguel

Mãe do Francisco	Mãe do Miguel
1. O que acha que ele vem fazer ao JI?	
“Ele vem aprender “coisas” e brincar. Ele adora vir à escola.”	“Ele fala muito dos projetos.”
2. O que mais gosta ele de fazer aqui?	
“Ele adora brincar com os amigos dele.” Jogar a bola	“Ele gosta muito de brincar e aprender com os projetos principalmente o inventar e contar as histórias.”
3. O que seria um bom dia aqui no JI?	
“Um dia em que apenda muitas coisas novas.”	“Um dia com muitas aprendizagens.”
4. E um dia mau?	
“Quando o chateiam muito. Ele gosta de estar na dele.”	“Um dia que não possa jogar a bola.”
5. Que momento o marcou mais aqui no JI?	
“Talvez as festas de final de ano.”	“As histórias que ele gosta de inventar.”
6. Se pudesse mudar alguma coisa para ele gostar ainda mais do JI o que mudaria?	
“Ter um campo de futebol relvado .”	“Ter um espaço onde pudesse jogar a bola sem ter medo de magoar os amigos.”

Apêndice 17

Análise de Conteúdos da conversa com a educadora sobre as crianças

Categorias	Criança Francisco	Criança Miguel
Gosto em vir à escola	“É uma criança que mostra vontade e gosto por vir ao jardim-de-infância”	“É uma criança introvertida, no entanto percebe-se que gosta de vir todos os dias ao jardim-de-infância. Vem bem disposta e com um sorriso contagioso”
Classificação de um dia prazeroso para as crianças	“Um dia onde possa fazer um pouco de tudo, jogar a bola, fazer trabalhos, inventar histórias”	“Jogar a bola, correr, saltar, pular...”
Classificação de um dia desagradável para as crianças	“Quando chove e não pode ir à rua”	“Quando chove e não há possibilidade de ir ao exterior”
Preferências nas relações interpessoais	“O Francisco é uma é uma criança que se relaciona bem com os seus pares e com os adultos”	“O Miguel relaciona-se bem com todos”
Preferência do local no jardim-de-infância	“É o exterior”	“É o exterior”

Apêndice 18

Entrevista a auxiliar da sala

	Francisco	Miguel
Acha que a criança de vir ao JI?	Sim ele vem sempre bem disposto	Sim gosta
O que seria um dia bom?	Um dia de sol para ir jogar a bola	Jogar a bola la fora
E um dia mau?	Um dia de chuva e que não esteja o Miguel	Um dia de chuva e um dia que não de para Fazer histórias
O que ele mais gosta de fazer no JI?	Ele gosta de fazer tudo, mais umas coisas que outras	Jogar a bola, Principalmente a baliza
E o que não gosta?	Que o espaço da rua onde joga a bola não tenha relva	Que o espaço da rua onde joga a bola não tenha relva
Quais são as atividades que acha que mais gosta?	Brincar livremente pois ele consegue brincar em todas as áreas	Jogar no computador, jogos de bola

Apêndice 19

Entrevista ao Francisco e ao Miguel

Categorias	Criança Francisco	Criança Miguel
Gostas de vir à escola	Sim gosto	Sim é muito Fixe
O que mais gosta de fazer!	Jogar a bola, fazer trabalhos, inventar historias	Jogar a bola, correr, saltar, pular, fazer jogos
O que menos gosta de fazer!	Nada, gosto de tudo	Gosto de tudo
O que melhorava!	Gostava de ter um campo de futebol para poder jogar a bola,	Gostava de ter um campo relvado para poder jogar a bola.
Preferência do local no jardim-de-infância	É recreio la fora na rua	É o exterior