

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

A construção de significados na Educação de Infância

Inês Rodrigues Alves Oliveira

Coimbra, 2015

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Inês Rodrigues Alves Oliveira

Relatório Final

A construção de significados na Educação de Infância

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

Júri

Presidente: Doutora Vera do Vale

Arguente: Doutor José Pedro Silva

Orientadora: Doutora Ana Coelho

Nota: 17 valores

Dezembro de 2015

AGRADECIMENTOS

O trabalho realizado só foi possível devido ao apoio incondicional de todos os que acreditaram e em mim depositaram confiança.

Em primeiro lugar, uma palavra especial a todos os “meninos” e “meninas” com quem me cruzei ao longo de todo o percurso, que sempre me colocaram desafios e com eles tornei-me uma pessoa mais capaz. Obrigada pelo carinho e amizade com que me receberam.

Agradeço à educadora S. pelo carinho e apoio com que me recebeu e pela confiança que depositou em mim.

À educadora L. pelo apoio incondicional durante todo o percurso, principalmente nas horas mais difíceis.

À educadora J. e restante equipa educativa do jardim-de-infância onde desenvolvi o Projeto Educativo, pelos desafios colocados, apoio e carinho com que nos receberam. Foi sem dúvida uma experiência muito rica.

Às minhas colegas e amigas de curso, pela troca de apoio nos momentos em que existiam mais dúvidas do que certezas, pelas discussões que nos levaram a boas conclusões e pela troca de incentivos.

Aos meus professores, em especial à minha orientadora, Doutora Ana Coelho, pelos desafios colocados ao longo de todo o percurso, que me fizeram pensar a educação com outros olhos.

À Adriana pelo carinho e apoio durante todo o percurso.

Ao Vítor por acreditar sempre que iria conseguir, pelo carinho e pela força nos momentos complicados.

Ao A.R.A. e M.J.P. pelo apoio e confiança que em mim depositaram, por acreditarem que seria capaz e por auxiliarem na concretização do meu percurso académico.

À minha mãe e ao meu irmão, pelo constante apoio, pelo carinho e por me aturarem nos momentos difíceis. Apesar da distância, foram, sem dúvida, um pilar para a concretização deste sonho.

Ao Luís Reis Alves, companheiro de sempre, amigo e namorado, pela compreensão, carinho e incentivo. Pela confiança em mim depositada e pelo esforço económico para tornar tudo isto possível.

A construção de significados na Educação de Infância

Resumo: O presente relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa, inserida no Plano de Estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar, e apresentado à Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre.

Este relatório vem dar a conhecer o percurso de prática pedagógica realizado durante o ano letivo de 2014/2015, através de uma análise crítico-reflexiva. Este percurso foi realizado nas valências de creche e de jardim-de-infância.

Deste constam alguns pontos importantes neste percurso e na Educação de Infância, apresentados através de uma análise reflexiva de cinco experiências-chave. Estas englobam um estudo realizado em conjunto com as crianças com recurso à Abordagem de Mosaico, que nos permitiu conhecer a perspetiva das crianças acerca do seu ambiente e da forma como desenvolvem as suas aprendizagens. Englobou também a implementação de um Projeto Pedagógico, desenvolvido com base na Metodologia de Projeto, que tem como objetivo desenvolver a aprendizagem das crianças através de um conjunto integrado de atividades que incluem as diferentes áreas do saber com uma finalidade comum: resolver um problema significativo para as crianças, atribuindo-lhes o papel de investigadoras.

As restantes experiências-chave foram escolhidas de acordo com a sua relevância ao nível profissional, com a satisfação da curiosidade e com a vontade de construir e solidificar conhecimentos e aprendizagens.

Palavras-chave: Abordagem de Mosaico; Projeto Pedagógico; prática reflexiva; “voz” das crianças

Building significances in Pre-School Education

Abstract: The present report was developed in the scope of the Educational Practice curricular unit, part of the Study Plan of the Master's degree in Pre-School Education, and presented to the College of Education of Coimbra to obtain the degree of Master.

This report presents the pedagogic practice developed during the 2014/2015 academic year, through a critical and reflexive analysis. This practice was developed in early childhood education with two groups of children, one comprising children from 0 to 3 years of age and the other comprising children from 3 to 6 years of age, in different institutions.

Within are some key points to the pedagogic practice in Pre-School Education, presented through a reflexive analysis of five key experiments. One of them relates to a study done with the children using the Mosaic Approach, that allowed us to discover the children's perspective about their environment and how they develop their knowledge, and another to the implementation of a Pedagogic Project based on the Project Methodology that has as a goal to develop the children's knowledge through an integrated set of activities that include the different knowledge areas with a common finality: to solve a significant problem to the children, giving them the role of researchers.

The remaining key experiments were chosen according to their relevance on a professional basis, to the satisfaction of curiosity and to the will to build and solidify learnings and knowledges.

Keywords: Mosaic Approach; Pedagogic Project; reflexive practice; children's "voices";

Índice

1. INTRODUÇÃO	1
PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO	3
CAPÍTULO I – Descobrir a Creche.....	5
1.1 Caracterização da Instituição.....	5
1.2 Caracterização do grupo.....	5
1.3 Dinâmica de Trabalho	6
CAPÍTULO II – Descobrir o Jardim de Infância	9
2.1 Caracterização da Instituição.....	9
2.1.1 Organização do Currículo	9
2.2. Caracterização do grupo.....	12
2.3 Dinâmica de trabalho.....	14
CAPÍTULO III - Experiências relevantes.....	17
3.1 Bonecos de Neve	17
3.2 Dia do Pijama	19
3.3 Sessões de Expressão Motora	21
PARTE II – EXPERIÊNCIAS CHAVE	23
CAPÍTULO IV - Abordagem de Mosaico	25
4.1 Origem	25
4.2 Metodologia.....	26
4.3 Análise e interpretação dos dados	27
CAPÍTULO V - E como avaliamos?.....	31
5.1 Avaliação em creche	31
5.2 Documentação Pedagógica	32
5.3 Portfólio	33
5.4 Sistema de Avaliação de Crianças.....	35
CAPÍTULO VI - Espaço exterior.....	39
6.1 O risco na Educação de Infância	42
CAPÍTULO VII - O papel do adulto na Educação de Infância.....	43
CAPÍTULO VIII - “Que questão tamanha. Será que a Guatemala pertence a	47
Espanha?”	47
8.1 Contextualização Histórica	47

8.2 Perspetivas.....	48
8.3 Implementação	49
8.4 Avaliação do projeto	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65
WEBGRAFIA.....	71
ANEXOS	75

Índice de Figuras

Figura 1- Roda da Aprendizagem HighScope para bebés e crianças	7
Figura 2- Regras da Sala	14
Figura 3- Pintura dos pés	17
Figura 4- Bonecos de neve	18
Figura 5- Vamos vestir o pijama ao João!	20
Figura 6- Mapas e Circuitos	26
Figura 7- Manta mágica	27
Figura 8- Construção da casa para o caracol	29
Figura 9- Elemento do exterior	40
Figura 10- Mapa deixado pelo Tomé	49
Figura 11- Reflexão de grupo	50
Figura 12- Construção da cidade	51
Figura 13- Construção dos bonecos das preocupações	52
Figura 14- Confeção das tortilhas	53
Figura 15- Exemplo do livro	54

Abreviaturas

ANIP – Associação Nacional de Intervenção Precoce

EPE – Educação Pré-Escolar

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

ISS – Instituto de Segurança Social

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa, inserida no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar, e apresentado à Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre.

Este relatório divide-se em duas partes distintas. A primeira diz respeito à descrição e reflexão dos elementos do ambiente educativo e do contexto das duas instituições onde foi desenvolvida a prática pedagógica, nomeadamente em valência de creche e em valência de jardim-de-infância.

A prática pedagógica na valência de creche foi desenvolvida numa Instituição Particular de Solidariedade Social localizada no Concelho de Coimbra, e funciona como creche e centro de dia num espaço físico comum. A instituição tem como lema “Crianças e Famílias... Felizes”. Os seus três princípios são a humanização, no sentido da defesa e promoção da dignidade humana. A universalidade, sendo que defende o acolhimento de todas as pessoas independentemente da nacionalidade, religião e etnia. E, por último, a caridade, que vincula a sua ação na dimensão do amor ao próximo.

A prática pedagógica na valência de jardim-de-infância foi desenvolvida numa instituição de Serviço de Ação Social, que se organiza numa abordagem própria de cariz socio-construtivista. Tem como finalidade concretizar, através da metodologia de projeto e tendo como referência o modelo Reggio Emília, a “voz” da criança. Esta instituição coloca a criança no centro da aprendizagem, na qual a criança constrói e atribui os seus próprios significados às suas aprendizagens.

A primeira parte engloba também uma descrição crítico-reflexiva de um conjunto de atividades que foram relevantes ao longo do percurso.

A segunda parte contém análises crítico-reflexivas de experiências-chave. Estas incluem o estudo elaborado com recurso à metodologia da Abordagem de Mosaico, desenvolvida por Clark e Moss (2001), com o objetivo de descobrir as perspetivas das

crianças acerca do jardim-de-infância. É apresentada também a implementação de um projeto pedagógico intitulado: “Que questão tamanha! Será que a Guatemala pertence a Espanha?”, ao longo do qual foram desenvolvidas diversas experiências e atividades, com o objetivo de colocar a criança no centro da aprendizagem.

Na segunda parte serão analisados três temas que, pela sua pertinência na formação profissional e pessoal, mereceram uma análise reflexiva. O tema da avaliação, onde serão mencionadas as diferentes perspetivas e formas de avaliação tanto em contexto de creche como em jardim-de-infância. O tema do espaço exterior, onde será demonstrada a importância do contacto com a natureza no desenvolvimento cognitivo, motor e social das crianças. Por último, será abordado o papel do adulto, como educador, ao qual, pelas suas diversas interpretações, foi importante atribuir um significado e uma definição enquanto profissional.

PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO

CAPÍTULO I – Descobrir a Creche

O presente tópico diz respeito à caracterização da instituição onde realizei a prática pedagógica supervisionada, na valência de creche. Neste tópico irei abordar a caracterização do grupo de crianças e as dinâmicas de trabalho da Educadora Cooperante

1.1 Caracterização da Instituição

A instituição onde desenvolvi a prática pedagógica é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), localizada no Concelho de Coimbra. Esta IPSS funciona com valência de creche e centro de dia num espaço físico comum. A creche é composta por um berçário, uma sala dos 1 aos 2 anos e outra dos 2 aos 3 anos. O berçário é composto por um dormitório, uma sala de muda fraldas e um espaço amplo. As salas de um e dois anos são salas polivalentes que suportam as rotinas diárias, ambas compostas por uma área ampla e uma casa de banho. No total, frequentam a creche 38 crianças.

A instituição compreende também um Centro de Dia que oferece aos idosos, sobretudo da comunidade local, serviços de alimentação, de higiene pessoal, de roupas e da casa e de acompanhamento permanente. Este dispõe ainda de um conjunto de ateliers que vão ao encontro das preferências dos utentes, em áreas como a modelagem, as artes decorativas, a pintura, a música, a leitura ou a ginástica, promovendo ainda passeios e convívios.

1.2 Caracterização do grupo

O grupo no qual foi desenvolvida a prática pedagógica tinha dezasseis crianças, oito meninas e oito meninos, todos com dois anos de idade. Não existiam crianças com necessidades educativas especiais, contudo duas crianças eram acompanhadas uma vez por semana por uma educadora da ANIP¹. A Educadora referiu também que a

¹ A Associação Nacional de Intervenção Precoce (ANIP) nasceu no ano de 1998, com o objetivo de disseminar as Boas Práticas na Intervenção Precoce (IP), a nível nacional. Como instituição dedicada exclusivamente à área da Intervenção Precoce, teve como berço a experiência exemplar do Projeto Integrado de Intervenção Precoce de Coimbra (PIIP – Coimbra) (www.anip.net. Consultado em Novembro de 2014)

família destas crianças é igualmente acompanhada. Com base na minha observação, verifiquei tratar-se de um grupo calmo, participativo, dinâmico e afetuoso, que revelava também capacidade de entretida e cooperação com outras crianças e com adultos, não existindo grandes situações de conflito. Quando estas aconteciam, o adulto responsável ajudava-as a resolver os conflitos, levando-as a pedir desculpa pela ação. Desta forma a Educadora ajuda as crianças a assumir a responsabilidade. De acordo com Webster-Stratton (2005), encorajar as crianças a assumir o controlo desenvolve a autonomia no que diz respeito à resolução de problemas.

A arrumação dos brinquedos era feita pelas crianças, a pedido da educadora e das auxiliares, de forma autónoma, sem que fosse necessária a constante intervenção do adulto. As crianças sabiam onde arrumar os brinquedos e desfrutavam de o fazer.

No que diz respeito às atividades desenvolvidas, estas aconteceram tanto de forma coletiva, como por exemplo na utilização de jogos simbólicos. O jogo simbólico ou jogo do “faz-de-conta” consiste na capacidade de a criança transformar um objeto em outro, não relacionado com o primeiro, ou de recriar ações que se realizaram no quotidiano, dando-lhe uma resolução diferente (Piaget & Inhelder, 1979, citado em Cerqueira B., 2012). como de forma individual, como a pintura, os jogos de encaixe, os desenhos, o manuseamento de livros, ou as colagens. No geral, o grupo participou ativamente e com entusiasmo em todas as atividades.

1.3 Dinâmica de Trabalho

Esta instituição adotou maioritariamente o currículo High Scope, que, segundo Post e Hohmann (2004), se baseia na construção ativa da realidade através de uma metodologia de aprendizagem pela descoberta, de resolução de problemas e de investigação, permitindo que a criança construa as suas aprendizagens, estruture e dê significado às suas experiências. Desta forma, promove a auto confiança e o desenvolvimento. De facto, foram diversas as situações em que observei a promoção da autonomia nas rotinas diárias das crianças. Um exemplo, no que diz respeito à promoção da autonomia, são os elogios que o adulto dirigia às crianças quando estas comiam sozinhas. O elogio era detalhado e evidenciava aquilo que a Educadora pretendia que a criança atingisse, por exemplo: ”Boa, comeste tudo sozinho. Muito

bem.” Segundo Webster-Stratton (2005), o elogio serve para orientar as crianças nos pequenos passos do desenvolvimento de novas competências e ajuda a que a criança não desista facilmente de uma tarefa difícil, bem como potencia o comportamento positivo que o educador pretende que a criança atinja desenvolvendo a confiança nelas próprias e ficando mais predispostas a aprender.

Na sala de dois aos três anos foi possível verificar através da observação e consulta de documentos, a “Roda da Aprendizagem” (Figura 1), que representa uma característica do currículo High Scope. Segundo Post e Hohmann (2004), a roda da aprendizagem representa as ideias centrais do currículo High Scope para os cuidados e educação de bebés e crianças dos zero



Figura 1. Roda da Aprendizagem HighScope para bebés e crianças. Adaptado de Post e Hohmann (2003, p. 11).

aos três anos: a aprendizagem ativa, as interações adulto criança, as observações diárias, o ambiente físico orientado para as crianças, e os horários e rotinas adequados às suas necessidades.

Segundo Pimentel (2007), Vigotsky valoriza a educação e a escola como promotores do desenvolvimento dos conceitos científicos, acreditando que é através da socialização e da interação com os outros que se constrói o conhecimento. Neste sentido, ao longo do percurso foram realizadas experiências para uma aprendizagem ativa, nomeadamente através da criação de relações e de experiências respeitantes à utilização dos sentidos.

A instituição segue também o Manual de Processos Chave da Creche (Instituto da Segurança Social, 2011) no que diz respeito ao processo avaliativo, por se tratar de uma IPSS.

CAPÍTULO II – Descobrir o Jardim de Infância

Neste tópico vou caracterizar a instituição onde realizei a prática pedagógica supervisionada, em valência de jardim-de-infância. Vou também abordar a caracterização do grupo de crianças e as dinâmicas de trabalho da educadora cooperante.

2.1 Caracterização da Instituição

A instituição onde desenvolvi a prática pedagógica é um Serviço de Ação Social, que atua também na área da educação, localizada no Concelho de Coimbra.

No que diz respeito à organização espacial, a instituição possui uma cave, três andares e um espaço exterior. Na cave encontra-se um salão polivalente onde são desenvolvidas as atividades de expressão motora e de psicomotricidade e que serve também de dormitório. Contém também uma casa de banho e é onde se localizam as portas com ligação para o exterior. No primeiro andar encontra-se a copa, uma casa de banho, a secretaria, o salão de refeições que também serve a componente de Apoio à Família, um pequeno espaço onde se encontram os cabides e duas salas de atividades. No segundo andar, encontram-se duas salas de atividades, a casinha das bonecas que serve simultaneamente as duas salas, o gabinete do diretor e uma casa de banho. Por fim, no terceiro andar existe uma casa de banho, vários locais que servem de arrumações e o atelier. A instituição dispõe de atividades extracurriculares como dança criativa, teatro, psicomotricidade, inglês e natação. À exceção da natação, todas estas atividades são desenvolvidas dentro da instituição. Dispõe ainda de atividades curriculares que estão acessíveis a todas as crianças, como a música e a expressão motora

2.1.1 Organização do Currículo

Esta instituição organiza-se numa abordagem própria de cariz socioconstrutivista que concretiza a “voz” da criança, dando sentido às suas opiniões e ideias, através da metodologia de projeto e com base no modelo Reggio Emilia, Desta forma, a instituição baseia-se “na imagem de uma criança que tem um enorme potencial e que

é dona dos seus direitos (...).”(Malaguuzi, 2000, p.19 citado em Kinney. e Wharton, 2009, p. 18). Tendo como base o modelo Reggio Emilia, a instituição privilegia as artes como forma de comunicação, utilizando as cem linguagens da criança, (Edwards et. al, 1999) que permitem entender as suas múltiplas formas de interpretação do Mundo.

Uma das características do modelo Reggio Emilia é a existência de ateliers nas instituições, como forma de enfatizar as “linguagens visuais, como a construção de pensamentos e sentimentos dentro de uma educação holística” (Edwards et. al, 1999, p. 129). Assim, dentro da instituição é reservado um espaço destinado ao atelier, onde se desenvolvem trabalhos com pessoas com diferentes experiências profissionais, os atelieristas. As pessoas que participam nos ateliers são, habitualmente, pais das crianças que frequentam a instituição. A participação dos pais está intrinsecamente ligada à metodologia por projeto, pois segundo Katz e Chard (2009) um dos principais objetivos desta metodologia é a convivência de crianças e adultos na escola, como na vida real. É um exemplo claro da participação dos pais no desenvolvimento educativo das crianças. Tal como nos diz Vecchi (1999), uma das primeiras atelieristas a trabalhar nas escolas Reggio Emília, o Atelier serve duas funções: Em primeiro lugar é um local onde as crianças desenvolvem as linguagens simbólicas através da utilização de pintura, desenho e trabalhos com argila, por exemplo. Em segundo lugar, ajuda os educadores a entender como as crianças desenvolvem a sua liberdade expressiva, cognitiva e simbólica e as suas vias de comunicação.

Sendo a criança reconhecida como experiente na sua vida e que comunica de forma competente a construção do seu conhecimento, é também incorporada a Abordagem de Mosaico (Clark e Moss, 2001). Segundo os mesmos autores a abordagem de mosaico caracteriza-se pela utilização de diversos instrumentos com o objetivo de formar uma peça única: o mosaico. A utilização da Abordagem de Mosaico facilita a nossa compreensão do ponto de vista das crianças, e permite-nos analisar e refletir acerca de como estas desenvolvem a sua construção do conhecimento, e dessa forma desenvolvermos atividades e ações que vão ao encontro do que as crianças pretendem fazer e aprender.

Na medida em que a instituição utiliza a metodologia de projeto, torna-se importante esclarecer alguns aspetos desta metodologia que vimos evidenciados ao longo do tempo e que tivemos oportunidade de pôr em prática.

A metodologia de projeto tem como principal objetivo desenvolver a aprendizagem das crianças, através da integração de um conjunto de atividades que incluem as diferentes áreas de conteúdo com uma finalidade comum. (Katz et al., 1998) Vasconcelos (2011) define o trabalho por projeto como uma exploração de um tópico ou de um tema, cuja durabilidade depende da sua natureza, da faixa etária das crianças e do seu envolvimento no mesmo através de processos de negociação e consenso.

Na metodologia de projeto as crianças fazem as suas escolhas, definem as suas tarefas e são encorajadas, mais tarde, a avaliar o seu progresso. As tarefas são definidas pelas crianças, o que leva a que estas questionem e sejam incentivadas a colocar questões, a resolver problemas e dificuldades e a aumentar o seu conhecimento acerca do mundo que os rodeia. Nesta instituição é possível observar com evidência o papel do educador como orientador e conselheiro, que toma sempre em linha de conta as necessidades e gostos das crianças, promovendo um ambiente rico em que estas reconhecem o motivo das tarefas desenvolvidas (Edwards et al., 2011).

Segundo Edwards et al. (2011), as planificações do currículo assentam em dois pontos de vista. O primeiro define a planificação como um método de trabalho que estabelece objetivos gerais e específicos para cada atividade. O segundo define a planificação como um método de trabalho, em que são definidos objetivos gerais, contudo não são formulados objetivos específicos mas sim hipóteses do que poderá acontecer, com base no seu conhecimento acerca das crianças e das experiências anteriores, denominado de currículo emergente. Com base na nossa observação e através do diálogo com a educadora, percebemos que nesta instituição é utilizado o currículo emergente em que são definidos objetivos gerais como forma de previsão do que pode acontecer. Estes são flexíveis e são definidos de acordo e ao longo dos projetos que as crianças pretendem desenvolver. Os objetivos gerais são ainda definidos de acordo com as várias áreas de conteúdo, em que estas se entrecruzam não se apresentando exclusivamente relacionadas com uma atividade.

Na medida em que a instituição utiliza a metodologia de projeto e tendo em conta a visibilidade dos mesmos, os pais e as famílias contribuem para o desenvolvimento dos projetos, e conseqüentemente da aprendizagem dos filhos. Segundo Kinney e Wharton (2009) estas ligações entre famílias, equipa e educadores são promotoras do respeito mútuo sendo um dos aspetos importantes para as aprendizagens das crianças. A participação dos pais foi bastante visível, tanto no interesse pela participação dos filhos nas atividades extracurriculares, como no ponto de vista de uma participação direta e ativa, por exemplo na participação nos ateliers e nas pesquisas de casa. Sempre que solicitámos pesquisas de casa as crianças trouxeram-nas, o que significa que os pais se envolveram no que diz respeito aos projetos dos filhos. Neste sentido, a participação dos pais é, segundo Oliveira-Formosinho (2011b), uma forma de troca de saberes entre crianças e adultos, que valoriza a construção das aprendizagens das crianças.

2.2. Caracterização do grupo

O grupo no qual desenvolvemos o nosso trabalho era heterogéneo e compreendia crianças entre os 2 e os 6 anos de idade. Era constituído por vinte crianças, das quais onze já tinham completado 5 anos, três crianças 6 anos, duas crianças tinham 2 anos e quatro crianças tinham 3 anos.

De uma forma geral, foi um grupo participativo e cooperante nas tarefas que se desenvolveram. Existia reciprocidade, na medida em que existiam respostas positivas a ações positivas, entre os pares e os adultos, e entreajuda para com as crianças mais novas, que, de acordo com o seu desenvolvimento, iam acompanhando e apreciando não só as suas descobertas, como as das crianças mais velhas. Hohmann e Weikart (1997) defendem que quando as crianças vivem num clima de autorrealização, de confiança e de respeito, desenvolvem comportamentos positivos de orientação para os outros, tornando-se mais empáticas e mais solidárias. Uma evidência desta situação é quando, por exemplo, observamos as crianças mais velhas a ajudarem e a apoiarem as crianças mais novas quando estas têm dificuldade em realizar alguma tarefa. Como educadora, devo promover ações educativas que levem a este comportamento.

Nomeadamente respeitando o tempo de desenvolvimento de cada criança e respeitando a sua personalidade.

Cada criança tinha a sua personalidade, sendo que algumas eram mais extrovertidas e por isso mais comunicativas, e outras mais inibidas. Neste sentido, era respeitado o espaço e o tempo de cada uma. Por exemplo, quando uma criança mais inibida não queria falar, era dado espaço para pensar, com o objetivo de regressar a ela para que sinta que o seu contributo e a sua opinião são importantes para o restante grupo. No que diz respeito às conversas em grande grupo, foi necessária uma maior intervenção por parte do educador, por forma a ajudá-los a expor a suas ideias.

Leavers (1994, citado em Portugal e Leavers, 2011) define implicação como uma qualidade humana que se caracteriza por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia. No que diz respeito às atividades e ações desenvolvidas pelas crianças, Oliveira-Formosinho (2009) caracteriza o envolvimento como estando ligado à noção de correspondência entre a capacidade e o desafio colocado por uma atividade. Assim, com base na observação tanto no desenvolvimento de atividades orientadas como em atividades espontâneas e lúdicas, verifiquei que serem crianças que se envolviam e se sentiam motivadas.

Importa referir que, de acordo com Portugal e Leavers (2011), avaliar o nível de implicação trata-se de um ato de empatia, sendo este processo largamente intuitivo e que requer formarmos uma imagem do vivido pela criança considerando a sua perspetiva.

De acordo com Portugal e Leavers (2011) o Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC) orienta o educador no delineamento de um “trajeto de iniciativas que levem à resolução de problemas e maximização da qualidade educativa” (p. 74). Uma utilização adequada do SAC permite ao educador perceber o funcionamento geral do grupo, identificar as crianças que necessitam de atenção diferenciada e perceber os aspetos dessas intervenções específicas. Neste sentido, como forma de caracterizar o grupo e delinear estratégias para as situações que me preocupam, optei por utilizar as fichas 2g (Anexo 1) e 3i (Anexo 2), respetivamente.

2.3 Dinâmica de trabalho

No que diz respeito à dinâmica de trabalho, a forma como a Educadora introduz as regras é sempre positiva. Existe na sala uma folha com regras definidas (Figura 2), escritas pelas crianças, em que não existe nenhuma regra que se inicie com a palavra “Não”.

Quando entramos na sala o que se encontra visível é a Documentação Pedagógica que se vai desenvolvendo ao longo dos projetos, sejam a curto, médio ou longo prazo.

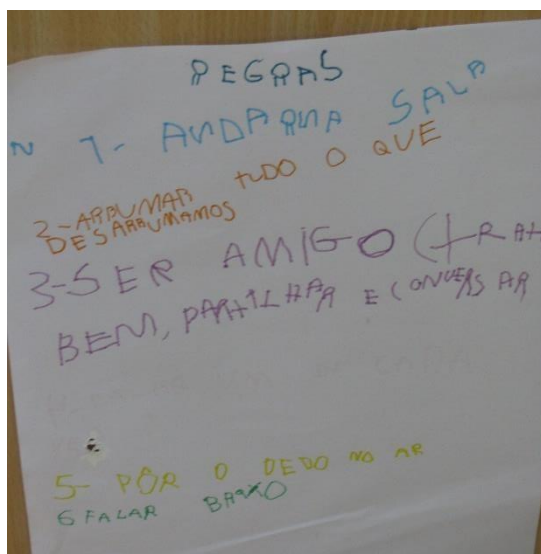


Figura 2- Regras da Sala

As questões de conflitos são resolvidas, na maioria das vezes, através da ação da Educadora, sendo que esta coloca às crianças perguntas de reflexão como forma de se questionarem se estão agir corretamente e se estão a respeitar o outro.

Tivemos oportunidade de observar a definição de regras acerca do número de crianças que pode estar, simultaneamente, em cada espaço. Estas foram definidas mediante uma negociação entre a educadora e o grupo. A negociação é uma condição fundamental à prática de uma pedagogia para a autonomia, assim como um dos fundamentos do conceito democrático de educação. Segundo, Breen & Littlejohn (citado em Alves da Silva, S. D. V., 2009) identificam cinco princípios do conceito de negociação: responsabilidade, emancipação, troca cultural, ação e autonomia.

A Educadora perguntava ao grupo quantas crianças eles achavam que cabiam em cada espaço e, todos juntos, chegavam a um acordo. Outro exemplo de negociação entre a Educadora e as crianças é a troca dos jogos de tabuleiro, que pode ocorrer ao longo do tempo. Por exemplo, se existirem 3 jogos novos as crianças têm de decidir eliminar pelo menos dois. Os jogos a serem eliminados são escolhidos democraticamente entre

as crianças, que decidem que jogos já não têm tanta utilização. Tratando-se de uma sala heterogénea são tidos em linha de conta os gostos das crianças de todas as idades.

CAPÍTULO III - Experiências relevantes

Considerando o percurso de prática pedagógica efetuada em valência de creche e em valência de jardim-de-infância, foram diversas as atividades e experiências desenvolvidas. Neste tópico irei apresentar algumas dessas experiências, que pelo seu conteúdo mereceram uma reflexão construtiva.

3.1 Bonecos de Neve

Esta atividade surgiu no âmbito da chegada da época natalícia à creche, pelo que ponderei uma atividade inserida no tema. Desta forma, o objetivo foi ir ao encontro do que a Educadora tinha planeado. Para inserir o tema, a educadora optou pela leitura de uma história que incluía várias personagens alusivas ao mesmo. Posteriormente, mostrou ao grupo um recipiente com gelo com o objetivo de as crianças experienciarem a sensação de frio. Ao mesmo tempo que decorria esta atividade, as auxiliares montaram um boneco de neve grande que me serviu de enquadramento para a atividade que desenvolvi.

Através da pintura dos pés das crianças com tinta branca e da marcação dos mesmos numa cartolina, tive como objetivo realizar bonecos de neve. Estes foram personalizados pelas crianças que, perante a escolha de diversos materiais, colocaram chapéus e braços nos seus bonecos.

Esta foi uma atividade dividida em duas partes: a pintura do pé e a montagem do boneco de neve.

Inicialmente pintei o pé esquerdo de todas as crianças individualmente, explorando todos os aspetos possíveis: contar os dedos dos pés, explorar a cor da tinta e



Figura 3 - Pintura dos pés

também o facto de esta ser fria, explorar o aspeto sensório-motor passando com o pincel sem tinta na planta dos pés (Figura 3).

Sendo esta uma atividade de exploração individual, tinha como objetivo permitir que o restante grupo brincasse dentro da sala. Contudo, ao apresentar a atividade à educadora esta preferiu que o restante grupo permanecesse sentado, a observar os amigos. Nesse sentido, adaptei a atividade e tornei-a, de certa forma, coletiva, perguntando às restantes crianças se estas achavam que a criança com quem estava a trabalhar tinha cócegas, se achavam que a tinta que eu estava a colocar no pé estava quente ou fria, chamando a atenção para a expressão facial das crianças cujo pé estava a ser pintado.

A escolha dos materiais que complementaram o boneco de neve foi feita com as crianças, de forma a permitir a exploração dos mesmos. Por fim, coloquei o produto final na parede,



Figura 4 - Bonecos de Neve 1

juntamente com estrelas e luzes, sugeridas pela educadora, como forma de introduzir o Natal (Figura 4). A atividade decorreu conforme o previsto. As crianças gostaram de explorar os seus próprios pés, ajudando-me a contar o número de dedos que têm em cada um

e, pelas suas reações positivas, percebi que gostaram de sentir o pincel na planta dos pés. As crianças riam-se e verifiquei, pelas suas expressões faciais, que estavam entusiasmadas com o que estávamos a desenvolver. Nesse sentido, esta parte da atividade correu conforme as expectativas, embora tenham existido algumas alterações em relação ao inicialmente planeado, como por exemplo, a localização do restante grupo. A segunda parte da atividade inicialmente não correu como previsto.

Enquanto fazia os primeiros quatro bonecos de neve, as crianças não demonstravam grande interesse ou entusiasmo no que estavam a realizar, pois partia sempre de mim a iniciativa para colocarem os elementos no boneco de neve. Por esse motivo, foi necessário mudar de estratégia e ponderei se as crianças mostrariam mais entusiasmo se tivessem um modelo à frente, para desta forma poderem elas próprias dizer que elementos iriam complementar o boneco de neve. Optei por continuar a realizar a atividade noutra mesa, de frente para o boneco de neve grande que havia sido montado na sala. Desta forma as crianças mostraram mais entusiasmo, pois já queriam eles próprios colar o chapéu e pintar os olhos sem ser necessário perguntar-lhes o que é que faltava para que o boneco de neve ficasse completo.

Segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), é importante que os materiais pedagógicos transportem mensagens, criem oportunidades e que sejam responsivos às diferenças, às motivações e aos ritmos de cada um. Assim, apesar de existir uma mensagem nos materiais pedagógicos, creio que as crianças não lhe atribuíram significado. Ao refletir sobre a atividade, concluí que a deveria ter realizado de forma diferente começando por perguntar às crianças o que estas gostariam de fazer e dar-lhes a oportunidade de conversarmos acerca de como o fazer. Apesar do grupo ser de crianças de 2 anos, tinha sido possível respeitar as diferenças e fazer os bonecos de neve consoante a conceção de cada um. É a atividade autónoma que permite às crianças levar a cabo a experiência de si mesmo, (Trudelle e Vayer, 1999) e, enquanto educadora, devo ter capacidade de escutar e observar, para entender como cada criança extrai sentido do seu mundo e criar, também, experiências individuais. (Kinney e Wharton, 2009).

3.2 Dia do Pijama

O Dia Nacional do Pijama comemora-se no dia 20 de Novembro, e é uma missão levada a cabo pela Mundos de Vida. Este dia tem como objetivo ser educativo e solidário, feito por crianças para outras crianças, em que as crianças das instituições vão de pijama como forma de recordarem que “toda a criança tem direito a uma família”. (Mundos de Vida, 2012). Esta missão apresenta três componentes, a lúdica, a educativa e a solidária.

Nesta Instituição não teve uma participação ativa no que diz respeito à Missão Pijama, no sentido de realizar a inscrição e na sua componente de solidariedade, uma vez que a maioria destas famílias apresentam elas próprias dificuldades económicas. Significa que também não foram feitas atividades lúdicas durante a semana, tal como é sugerido pela Missão Pijama. Esta atividade surge no sentido de dar significado ao dia, uma vez que as crianças iriam de pijama para a instituição.

Propus à educadora, no dia anterior, que ouvíssemos a música “O melhor está pr’a vir” de Pedro Abrunhosa, criada especificamente para este dia, bem como a leitura de uma história relacionada com o Dia do Pijama, como forma de introduzir o tema.

A Educadora aceitou a sugestão e propôs-se a trazer a história e fazer o corpo, sugeri ser um corpo do tamanho das crianças e que ficasse exposto à altura destas, para que o pudessem ver e explorar.

Os objetivos pedagógicos que pretendi desenvolver com esta atividade foram que as crianças cooperassem, no sentido de se envolverem num objetivo comum, que experienciassem um dia diferente, e que se sentissem entusiasmados por estarmos a vestir um pijama a um boneco que, sem a nossa ajuda, não teria um pijama quente (Figura 5).



Figura 5 – Vamos vestir o pijama ao João!

Depois de vestirmos o pijama ao boneco, a Educadora perguntou ao grupo como é que o menino se podia chamar ao que, depois de algum tempo, este sugeriu o nome que acabaria por vingar, o de João.

Esta atividade foi relevante, pois surgiu de forma espontânea e com o objetivo de atribuir significado a algo que já iria ser feito. Para além disso, senti-me mais

confiante do que anteriormente, o que me permitiu tirar o máximo partido dela e me faz acreditar que consegui ultrapassar as minhas dificuldades iniciais.

3.3 Sessões de Expressão Motora

Nesta fase do nosso estágio, foi-nos sugerido pela educadora desenvolvermos sessões de expressão motora, realizadas de duas em duas semanas, às quartas-feiras.

Desta forma foi-nos possível organizar todas as sessões de expressão motora o que, na minha opinião, facilitou a nossa integração no grupo, pois um dos pontos fortes deste é gostarem de jogar e brincar, e nesse sentido proporcionámos essa oportunidade.

As nossas atividades foram compostas por aquecimento, desenvolvimento das mesmas e posterior relaxamento, cujo exemplo de planificação se encontra no Anexo 3.

As sessões de expressão-motora foram desenvolvidas essencialmente com jogos, contudo, ao longo do tempo fomos introduzindo formas de expressão corporal como a dança criativa. Esta opção relaciona-se com a educação estética e com possibilitarmos formas de expressão artística. Segundo o Ministério da Educação (1997) “o domínio das diferentes formas de expressão implica diversificar situações e experiências de aprendizagem” (p. 57) e possibilitam à criança tomar conhecimento da utilização do seu corpo utilizando um meio de comunicação que apela à sensibilização estética. Neste sentido, o que procurámos trabalhar com o grupo foram as formas de expressar o nome através do corpo.

Numa segunda abordagem à dança, em que existia uma maior exposição individual das crianças, elas sentiram-se desconfortáveis e envergonhadas. Optámos por dar o exemplo de como fazer a atividade, para que as crianças se desinibissem, promovendo a autoconfiança e a sua relação com o corpo. Contudo, tal não aconteceu e por isso sinto necessidade de conhecer mais estratégias de abordagem à dança e à expressão corporal. Neste sentido, posso concluir que a dança representa uma ferramenta fundamental do desenvolvimento cognitivo e motor, pois, Vayer e Trudelle (1999),

representa a primeira ferramenta de comunicação, através das posturas, das atitudes e dos gestos e permite a expressão de emoções e sentimentos

Os restantes jogos que propusemos ao longo das restantes sessões tiveram um desenvolvimento positivo e o grupo mostrou-se entusiasmado, pois, mesmo fora das sessões, pediam para repetir a atividade. No início, tivemos alguma dificuldade em encontrar jogos e atividades que fossem apelativas para as crianças mais velhas e ao mesmo tempo cativantes para as mais novas, no entanto penso que ao longo do tempo conseguimos alguma harmonia entre as crianças de ambos os grupos de idades.

Segundo Neto (1997) a capacidade de adaptação humana através da atividade física e motora permite uma progressiva evolução de relação social, controlo emocional e estruturação cognitiva. Foi neste sentido que optámos por atuar, tendo como objetivos gerais na execução das atividades, a capacidade de saber perder como uma oportunidade de lidar com a frustração.

Ao avaliar a nossa intervenção nas sessões de expressão motora, concluímos que existem diversos aspetos a ter em conta quando desenvolvemos atividades deste género. Como por exemplo, jogos motivadores e desafiantes considerando a heterogeneidade do grupo, conhecer o grupo para conseguirmos identificar o que gostam de fazer e, acima de tudo, respeitar as suas opiniões e aceitar as suas sugestões.

PARTE II – EXPERIÊNCIAS CHAVE

CAPÍTULO IV - Abordagem de Mosaico

A prática pedagógica desenvolvida no jardim-de-infância incluiu o desenvolvimento de um estudo, com recurso à Abordagem de Mosaico (Clark e Moss, 2001), com o objetivo de perceber as perspetivas das crianças acerca do jardim-de-infância.

Neste tópico é apresentada a origem e a metodologia da referida abordagem, bem como a análise e interpretação dos dados recolhidos durante o estudo por nós desenvolvido.

4.1 Origem

A Abordagem de Mosaico foi desenvolvida por Allison Clark e Peter Moss com o objetivo de escutar as crianças e registar os seus pontos de vista, possibilitando a revisão das práticas diárias dos Educadores. Clark A. (2011)

Segundo Clark (2011), o nome Abordagem de Mosaico foi escolhido como uma representação da junção de várias peças ou perspetivas, no sentido de obterem uma imagem inteira do mundo das crianças. Estas peças são constituídas por cada uma das ferramentas utilizadas durante o desenvolvimento do projeto.

As ferramentas utilizadas na Abordagem de Mosaico permitem-nos conhecer não só as perspetivas das crianças acerca do jardim-de-infância, mas também as perspetivas da equipa educativa e das próprias famílias. Conhecer e dar importância às perspetivas das crianças permite torná-las ativas no processo de pesquisa que pretendemos desenvolver e na sociedade em geral.

As perspetivas teóricas sobre como as vozes das crianças podem ser exploradas através de metodologias de participação, são também uma influência na Abordagem de Mosaico. Assim, podemos ver nesta abordagem uma inspiração de Reggio Emilia, metodologia que tem como principal objetivo escutar a voz das crianças acerca das suas múltiplas linguagens (Clark, 2011).

A Abordagem de Mosaico é multi-método, pois combina as tradicionais ferramentas de observação com métodos participativos (Clark, 2007) no sentido em que reconhece

as diferentes vozes e linguagens das crianças; é um método participativo; reflexivo e focado nas experiências vividas.

4.2 Metodologia

A metodologia utilizada para a recolha e tratamento de dados resultou de um processo contínuo, com o objetivo de dar resposta à nossa questão inicial: Quais as perspetivas das crianças acerca do jardim-de-infância?

Inicialmente, recorremos ao diálogo em grande grupo para apresentarmos a nossa proposta e clarificarmos o nosso objetivo, conhecer as perspetivas das crianças acerca do seu jardim-de-infância. Nesta reunião voluntariaram-se doze crianças, sendo que cada estagiária desenvolveu a investigação com seis crianças.

O passo seguinte foi realizar um tour pela instituição. Segundo Clark (2007), este envolve permitir às crianças tirar fotografias dos espaços do jardim-de-infância e da sua importância no dia-a-dia. O tour foi feito com três crianças de cada vez, e para dar início ao mesmo, optámos por pedir às crianças para imaginarem que vinha um amigo novo para o jardim-de-infância.

Nesse sentido, perguntámos o que gostariam de lhe mostrar e porquê. Ao mesmo tempo que as crianças tiravam fotografias, explicavam o que se localizava em cada espaço e o que lá faziam.

Seguidamente, pedimos às crianças para desenharem um mapa do jardim-de-infância, em papel (Figura 6).



Figura 6 – Mapas e Circuitos

Segundo Clark (2007), o mapa possibilita a discussão e a reflexão acerca das experiências das crianças. Ao desenharem o mapa, as crianças vão discutindo entre elas sobre a localização dos espaços, e nós adultos, conseguimos ter uma perceção dos espaços que as crianças consideram importantes, da sua prioridade e, principalmente, da sua significância.

Outro método utilizado na abordagem de Mosaico são as conversas com as famílias, com as crianças e com a equipa educativa. Segundo Clark (2007), estas ajudam a reforçar os métodos já utilizados anteriormente e ajudam-nos a perceber as perspetivas dos restantes agentes educativos. Para estas conversas utilizámos uma entrevista pré-definida (Anexo 4), no entanto, ao longo da conversa algumas perguntas foram sendo alteradas de acordo com o que nos estava a ser dito.

Por último, como forma de analisar e refletir acerca dos dados recolhidos, construímos uma Manta Mágica (Figura 7). Este método tem como objetivo, segundo Clark e Statham (2005), oferecer a oportunidade das crianças refletirem com o educador

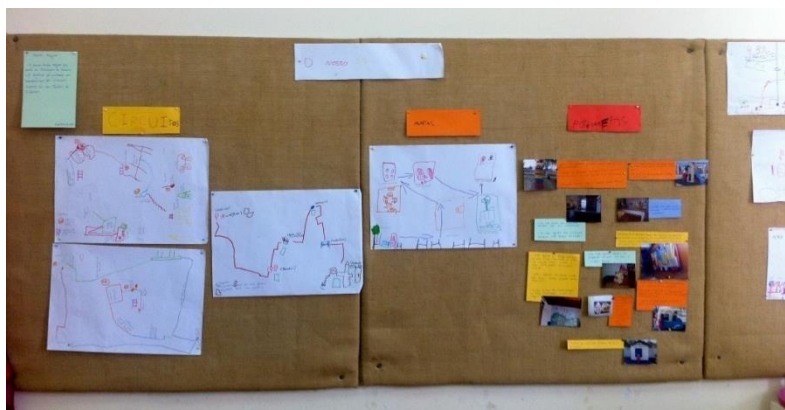


Figura 7 – Manta mágica

acerca do seu ambiente e discutir a sua relação com os espaços. Para a construção desta, fizemos a triangulação dos dados, que nos permitiu cruzar as diferentes perspetivas, utilizámos as fotografias que as crianças escolheram e que atuaram como “marcas individuais” durante o percurso (Clark, 2007). Utilizámos também os mapas e os circuitos desenhados pelas crianças.

4.3 Análise e interpretação dos dados

A interpretação dos dados foi realizada a partir da triangulação que fizemos após a sua recolha. No Anexo 5 encontra-se o esquema com as respetivas categorias.

Durante a realização do tour, foi-nos possível perceber com que espaços é que as crianças se identificavam, através da prioridade que lhes davam ao mostrar, do entusiasmo com que falavam deles e da forma como faziam a sua descrição, mais ou menos pormenorizada. Quando as crianças mostravam a casa de banho diziam apenas: “Aqui é a casa-de-banho”(S., 5 anos) , sem dar importância aos pequenos detalhes ou às ações que lá concretizavam. Por outro lado, quando mostravam o exterior ou o atelier, diziam: “Aqui é o quintal, onde brincamos a muitas coisas como por exemplo às Winx.” (S., 5 anos) ou “Aqui é o salão, onde comemos e brincamos aos jogos de tabuleiro às vezes e também brincamos com os nossos amigos.” (A.L., 4 anos). Depois de analisarmos os mapas e os circuitos que eles desenharam, tal como as entrevistas com as famílias, com a auxiliar e com a educadora, percebemos que era comum a nomeação do espaço exterior como o espaço de que mais gostavam. Outro aspeto que evidencia esta informação, é o facto de que nos mapas podemos observar que a representação do quintal ocupa um grande espaço na folha, tal como a pormenorização dos objetos lá existentes. Ao analisarmos as fotografias por eles tiradas, também podemos observar que nas que dizem respeito ao refeitório, são uma fotografia geral do espaço, enquanto no espaço exterior foram fotografados todos os elementos do mesmo, o que nos permite refletir acerca da relevância de cada um destes espaços para as crianças.

Percebemos também que os espaços de que as crianças menos gostam são os espaços que, aparentemente, não têm para eles uma intencionalidade educativa. Espaços como o dormitório ou a casa de banho, são uma “seca, porque não se passa lá nada” (A.L., 4 anos) ou “não gosto porque aqui [casa-de-banho] não se faz nada, e eu não gosto de não fazer nada.” (S. 5 anos). Na análise do circuito, verificámos que as crianças desenharam o espaço exterior e de seguida desenharam o refeitório, sem representarem, por exemplo, o dormitório. Apesar dessa pormenorização, não gostar do escorrega é um elemento comum a algumas crianças. De uma forma geral dizem que “se chega muito rápido ao chão” (A.L., 4 anos), ou seja, não é um elemento fisicamente desafiador. Segundo Willoughby (2011) o que, aparentemente pode ser fisicamente desafiador para uma criança de dois anos, pode facilmente deixar de sê-lo para uma

criança de quatro anos, o que significa que, enquanto educadora, devo observar o espaço e avaliar se existem elementos desafiadores para cada faixa etária.

Durante as conversas formais e também por observação ao longo do estágio, percebemos que o motivo pelo qual as crianças gostam do espaço exterior é poderem “brincar à vontade” (Mãe A.L.). É um espaço onde a brincadeira livre é mais enfatizada. Outro motivo que os faz gostar deste espaço é o facto de poderem estar com as crianças de todas as salas, e o facto de ter árvores e bichos de pequenas dimensões com os quais podem interagir e explorar (Figura 8).



Figura 8 – Construção da casa para o caracol

Observámos comportamentos como a construção de casas para um caracol encontrado, e as conversas

entre as crianças giravam em torno do cuidado que era necessário ter para manter a segurança dos bichos.

No que diz respeito à pergunta sobre o que gostariam de mudar, se pudessem, de uma forma geral, as crianças responderam que gostavam de mudar os brinquedos estragados. Como por exemplo: “pôr pilhas no telefone porque ele não funciona” (S., 2 anos); “arranjar a luz da casinha da rua porque não liga” (S., 5 anos) e “arranjar o volante da carrinha, porque o meu pai arranja tudo e podia vir cá arranjar” (A.L., 4 anos)

A Abordagem de Mosaico permitiu-nos conhecer melhor o grupo de crianças. Conhecer o grupo de crianças permite-nos desenvolver conteúdos pedagógicos com base no interesse das crianças. Os métodos utilizados permitiram escutar as crianças, criar momentos de reflexão e com isso rever as práticas, com o objetivo de alterar e melhorar, de acordo com as perspetivas das crianças, das famílias e da restante equipa educativa. Percebemos também que, para utilizar uma pedagogia de participação, é necessário que toda a instituição tenha um mesmo objetivo.

Durante a realização do estudo deparámo-nos com uma dificuldade. O facto de o realizarmos com 12 crianças, devido ao pouco tempo de que dispúnhamos, fez com que se perdesse de certa forma a individualidade de cada uma. Isto é, necessitaríamos de mais tempo para conversar e observar cada criança e para conversar com as famílias. A Abordagem de Mosaico é também um bom ponto de partida para a realização de um projeto pedagógico, de acordo com o que as crianças pretendessem mudar. Contudo, devido à dinâmica do estágio, não foi possível utilizar esta metodologia para esse fim.

CAPÍTULO V - E como avaliamos?

A avaliação em Educação de Infância é um conceito polissémico devido ao seu carácter multidimensional. (Portugal e Leavers, 2011) Existe um ponto em comum que diz respeito a todas as definições de avaliação: esta serve para verificar e analisar se as novas aprendizagens feitas pelas crianças foram apreendidas com êxito ou não.

Neste sentido, é fundamental perceber os pontos de vista dos diversos autores e em que medida se aplicam por forma a resultar em questões práticas.

5.1 Avaliação em creche

Ao educador de infância compete, também, definir e criar um sistema de avaliação, coerente com a prática desenvolvida. Este permite analisar um processo contínuo através da utilização de ferramentas que permitam descrever os progressos realizados.

Considerando os desafios inerentes à situação de crise socioeconómica e financeira que se vive atualmente, aparecem com um papel relevante as instituições da economia social, as IPSS. Estas oferecem serviços de apoio à infância, designadamente entre os 0 e os 3 anos de idade. Neste sentido, houve necessidade de definir diretrizes, normas, regras e princípios, que devem estruturar a implementação da assistência social à criança. (Instituto da Segurança Social, 2005)

O Instituto da Segurança Social (ISS) propõe, no Manual de Processos-Chave para creche, uma Ficha de Avaliação Diagnóstica, como um instrumento de trabalho a preencher pelo educador de infância. Esta é composta por 3 partes. A primeira – Dados retirados da ficha de inscrição – consta do Processo Individual da Criança e é utilizada no acompanhamento da criança. A segunda – Caracterização do desenvolvimento da criança – é utilizada pelo educador, para que este fique a conhecer as necessidades da criança e as expectativas da família face à criança. A terceira – Perfil de desenvolvimento – encontra-se dividido em três grandes períodos de desenvolvimento da criança: do nascimento aos 7 meses, dos 8 aos 17 meses e dos 18 aos 35 meses. Nesta são evidenciadas as competências da criança já alcançadas.

Como forma de avaliação, o ISS propõe ainda um Plano de Desenvolvimento Individual (Anexo 6), onde é preenchida uma grelha onde constam as necessidades das crianças, propostas pelas famílias e pelo educador, o objetivo ou resultado desejável a alcançar, as ações a implementar que permitam alcançar o objetivo desejável, os recursos humanos desejáveis e o acompanhamento do Plano de Desenvolvimento Individual, onde constam os resultados que a criança alcança, bem como as alterações do mesmo, que posteriormente resulta no Relatório de Avaliação do Plano Individual (Anexo 7).

Como alternativa a esta avaliação, Oliveira-Formosinho (2013) destaca o papel da documentação pedagógica no âmbito da pedagogia-em-participação. Nos tópicos seguintes irei referir-me a este modelo de documentação que “permite à comunidade profissional descrever, compreender, interpretar e (re)significar o quotidiano pedagógico de natureza participativa” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 62).

5.2 Documentação Pedagógica

A documentação pedagógica permite recolher todas as evidências do processo de desenvolvimento de um projeto. Por este motivo, representa um importante contributo na metodologia por projeto e, em primeira análise, na pedagogia de participação. A escolha deste tópico prende-se com a minha necessidade de entender esta forma de avaliação, por concordar com os seus princípios subjacentes.

Segundo Kinney e Wharton (2009), a documentação pedagógica em Reggio Emilia tem como função colocar a manutenção de registos e a avaliação no centro da aprendizagem, pois documentar permite descrever, interpretar, narrar a experiência, significá-la e (re)significá-la. (Oliveira-Formosinho, 2011). Segundo Teresa Vasconcelos (2009) o grande objetivo da documentação pedagógica é tornar transparente o trabalho da educadora e do jardim-de-infância para o exterior, possibilitando a crítica e a interpretação.

Esta concentra-se em registos e comentários acerca da aprendizagem das crianças através de fotos, murais, vídeos e vários meios de comunicação diferentes que são

expostas em paredes, pois “as paredes das nossas pré-escolas falam e documentam.” (Edwards et al, 1999, p.155).

A documentação pedagógica tem também como objetivo ver e compreender o que a criança é capaz de fazer, de pensar e de sentir, sem que a sua agência tenha necessariamente que se inscrever num período pré-determinado. Esta não procura uma verdade objetiva, mas sim uma interpretação do sentido que aquela experiência significou para a criança.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2007), a documentação pedagógica apresenta três funções cruciais em diversos pontos de vista. Do ponto de vista das crianças, proporciona-lhes uma memória das experiências realizadas. Do ponto de vista dos educadores proporciona-lhes uma perspetiva sobre o processo de aprendizagem e permite-lhes refletir sobre a sua prática. Por último, providencia informação para a família e público em geral sobre o que é desenvolvido. É através destas perspetivas que a documentação pedagógica está intrinsecamente ligada ao portfólio.

No decorrer do nosso projeto, elaborámos vários documentos que nos permitiram não só enquadrar as descobertas que fazíamos, mas também perceber qual o significado das atividades para as crianças. Vasconcelos (2011) defende que ao mesmo tempo que o educador está a avaliar reflexivamente o seu trabalho, mediante a documentação, está a tornar o trabalho transparente. E foi este aspeto que vimos evidenciado sempre que elaborámos a documentação. No Anexo 8 encontram-se exemplos da documentação pedagógica que fomos elaborando ao longo do projeto, e que nos permitiu avaliar o nosso trabalho e a motivação das crianças.

5.3 Portfólio

A avaliação no contexto da metodologia por projeto surge numa perspetiva diferente da proposta pelo Ministério da Educação. Na metodologia por projeto a avaliação é feita ao longo do processo e dá espaço de participação às crianças não só no processo, mas também na avaliação. Do meu ponto de vista, esta situação torna-se benéfica para as crianças, pois ajuda-as a compreenderem o seu papel no jardim-de-infância e consequentemente, na sociedade. Por este motivo, as crianças sentem-se valorizadas,

pois afinal, na pedagogia-em-participação, são elas que constroem o seu conhecimento, através da orientação dos educadores. Torna-se indispensável refletir acerca da construção do portfólio, daí a escolha do tópico.

À semelhança das questões relativas à rede pública, também como forma de perceber resultados práticos da avaliação nesta metodologia, investiguei junto da Educadora Cooperante do Estágio Curricular, e percebi que duas vezes por ano as crianças levam o seu portfólio para casa.

Ao longo do tempo, é criado um dossier, onde são colocados os trabalhos desenvolvidos pelas crianças, que resulta na construção de um portfólio. Neste, vão constar as aprendizagens significativas para a criança e/ou educador, em que cada evidência é acompanhada por uma folha com o registo e contextualização da mesma. Neste papel consta a justificação da criança relativamente aquela evidência e um comentário do educador. A documentação do portfólio inclui os projetos desenvolvidos, episódios relevantes e pequenos diálogos de grupo.

Depois de ter observado durante o percurso de estágio vários momentos de reflexão e avaliação, foi possível constatar que “As experiências têm muito mais sentido para as crianças quando elas estão envolvidas desta maneira na avaliação da sua própria aprendizagem.” (Siraj-Blatchford, 2005, p. 39)

Durante o desenvolvimento do nosso projeto educativo procurámos proporcionar diversos momentos de reflexão, pois esta é uma das formas para, segundo o mesmo autor, avaliar as crianças depois de desempenharem uma atividade. Durante estes momentos, as crianças descreveram a outras o que fizeram e o que descobriram ao mesmo tempo que fizemos um reconhecimento do trabalho que desenvolvemos.

Os momentos de reflexão permitiram-nos avaliar e perceber o que descobrimos e se estávamos a cumprir os nossos objetivos, dando espaço para podermos reformular sempre que necessário, com vista a atingi-los. Esta metodologia requer que os educadores sejam “(...)flexíveis na abordagem ao ensino e à aprendizagem e que estejam dispostos a analisar a sua prática atual de forma rigorosa, de modo a provocar mudanças que beneficiem as crianças enquanto alunos”(Siraj-Blatchford,

p.37) e “(...)um observador atento e deve procurar respostas no que as crianças dizem.” (Rinaldi, p. 119)²

As crianças devem também avaliar o trabalho efetuado, analisando a sua evolução. De facto, num estudo apresentado por Oliveira-Formosinho (2008) é notória esta perspetiva das crianças acerca do portfólio:

“O portfólio tem os meus trabalhos e fotografias. Também tem desenhos, mas são todos diferentes dos que eu faço agora porque as roupas dos desenhos que faço agora têm formas e cores diferentes, Quando era mais pequena eu não sabia fazer os olhos, os braços, nem a boca, nem o cabelo, nem os pés.” (C., p. 121, citado em Oliveira Formosinho, 2008)

O portfólio permite à criança tomar consciência da sua aprendizagem como uma evolução entre dois pontos, não olhando apenas para o que faz e o modo como o faz, mas olhando para si como um ser em crescimento físico, intelectual e emocional.

Com a elaboração do portfólio as crianças “têm oportunidade de refletir sobre as suas próprias aprendizagens, que não ficam marcadas pelo erro nem pelo fracasso” (Oliveira-Formosinho, 2008,p. 122)

5.4 Sistema de Avaliação de Crianças

Em Portugal, a avaliação em educação de infância é dominada pelo uso de documentos normativos, direcionados para a identificação do que a criança ainda não aprendeu, dando ênfase aos resultados e não ao processo de ensino e de aprendizagem. Considero o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), juntamente com o portfólio, uma boa alternativa à avaliação normativa em Educação Pré-Escolar. Estes enfocam-se no processo e nas características individuais das crianças, com os seus recursos próprios.

Portugal e Laevers (2011) propõem no SAC, três fases de avaliação consideradas três vezes durante o ano letivo.

² Tradução do autor

A fase 1 envolve a observação e avaliação geral do contexto e de todo o grupo de crianças, identificando as que possam suscitar preocupação pelo facto de o seu nível de implicação e bem-estar ser, na maioria das vezes, baixos. Envolve também uma caracterização geral do contexto do jardim-de-infância que tem como objetivo definir a informação acerca da comunidade e dos recursos da mesma, expectativas das famílias e as finalidades do projeto curricular do estabelecimento. A fase um inclui ainda uma avaliação geral das crianças do grupo, em que o educador pode assinalar as particularidades de algumas crianças, tal como alguns casos em que possa existir necessidade de uma análise mais específica.

Nesta fase importa perceber se existem crianças que apresentam na maioria das vezes baixos níveis de envolvimento. Isto significa que estas crianças podem também não apresentar níveis elevados de bem-estar, pois estes dois conceitos estão intimamente ligados. Uma criança que não encontre desafios também terá dificuldade em implicar-se de forma ativa, pois as tarefas para ela tornam-se aborrecidas e a criança irá sentir-se impaciente e zangada.

Como educadora, é importante perceber desde cedo o que é que estimula o envolvimento daquela/s criança/s e devo trabalhar para que ela/s possa/m encontrar no jardim-de-infância um estímulo ao seu desenvolvimento. Ou, por outro lado, em situações em que esses baixos níveis de implicação estejam diretamente ligados com o contexto familiar em que a/s criança/s se encontram, ativar os meios necessários para que esta/s seja/m devidamente acompanhada/s.

A fase dois diz respeito a uma análise e reflexão sobre a observação e avaliação anteriores. Esta fase pressupõe duas abordagens: uma direcionada ao grupo e ao contexto e outra direcionada à/s criança/s que suscite/m alguma preocupação. Em relação ao grupo, é necessário que o educador analise aspetos positivos e preocupantes, seja ao nível do comportamento das crianças em geral ou do próprio contexto do jardim-de-infância.

A fase três tem como principal objetivo clarificar os objetivos para o grupo em geral, em virtude do que foi analisado nas fases anteriores. Analisar o grupo de acordo com

o SAC permitiu-me identificar algumas fragilidades e pontos a trabalhar, não só nas crianças mas também pontos em que senti necessidade de procurar mais informação e adquirir mais conhecimento.

Portugal e Leavers (2001) defendem que na relação com as famílias e a comunidade, o SAC estimula a partilha de informação entre os agentes educativos. Esta partilha de informação passa pelo diálogo e pela comunicação de processos e resultados, tendo como objetivo a construção de ambientes facilitadores do desenvolvimento da criança.

CAPÍTULO VI - Espaço exterior

A escolha deste tópico prende-se com o facto de, durante as práticas de intervenção supervisionada, termos observado duas realidades distintas no que ao espaço exterior diz respeito. Se por um lado, na creche, o espaço exterior era inexistente, por outro, no jardim-de-infância, o espaço era amplo e eram diversos os jogos e atividades que lá se desenvolviam. Neste sentido, é importante perceber, que alternativas utilizar quando as instalações não permitem a existência de um espaço exterior. Interessa-me também perceber de que forma poderei desenvolver as ações como forma de tornar o espaço exterior num espaço de desenvolvimento pedagógico, emocional e motor, atendendo a todas as necessidades das crianças.

Neste sentido, torna-se também necessário a criação de espaços que permitam diferentes intenções de jogo e intenções para a ação. Para isso, é necessário que o adulto crie ligações entre o mundo interior e exterior, o que significa que a natureza pode entrar nas salas de atividades. Assim, numa instituição que não ofereça fisicamente um espaço exterior, trazer a natureza para dentro da sala de atividades permite às crianças encontrarem desafios e realizarem descobertas. Contudo, quando De acordo com Oliveira-Formosinho (2013), a natureza é plena de elementos diversos, que criam múltiplas oportunidades de exploração e aprendizagem em que as crianças desenvolvem a construção de significados para essa dinâmica de exploração. Segundo Fjortoft (2001) a natureza proporciona um ambiente com múltiplas possibilidades e *affordances*³ e por isso desempenha uma papel fundamental “desafiando os sentidos e as inteligências das crianças.” (OliveiraFormosinho, 2013, p.22)

consideramos a suscetibilidade das crianças pequenas a doenças virais transmitidas, essencialmente em espaços fechados, não podemos considerar esta alternativa como o meio mais adequado para promover a saúde das crianças. (Portugal, 2012)

³ *Affordances* – Conceito introduzido por Gibson (1966), é a atribuição de significado funcional aos recursos do ambiente. O ser humano visualiza um ambiente repleto de objetos, eventos e pessoas de acordo com determinada funcionalidade. Esta funcionalidade é atribuída de acordo com as características do ambiente e do próprio indivíduo. (Figueiredo A., 2015)

A promoção direta de elementos naturais requer confiança do educador na competência das crianças. Estas são, naturalmente, competentes e capazes de avaliar o seu ambiente e tomar as suas próprias decisões (Willoughby, 2011). O papel do educador passa então por promover diversas situações de jogo e de brincadeira, onde as crianças possam explorar e descobrir coisas novas, bem como estimular o diálogo acerca dessas descobertas. Desta forma o educador consegue perceber não só as *affordances* do ambiente, como a perspectiva das crianças acerca das mesmas.

Em Portugal, na conjuntura atual, observamos um decréscimo no investimento em espaços exteriores de qualidade nas instituições. Contudo, não são necessários investimentos financeiros se utilizarmos recursos naturais, como troncos de árvores ou pedras, ou recursos recicláveis, como pneus, para que se desenvolvam jogos desafiantes para as crianças. Exemplo disso é o elemento visível na figura 9. Este elemento está inserido num espaço exterior de um jardim-de-infância, e é



Figura 9 – Elemento do exterior

frequentemente utilizado na construção civil. Foi possível observar a interação das crianças junto do mesmo, enquanto as mais pequenas o utilizavam para se colocarem dentro dele e fazerem um túnel, as mais velhas utilizavam-no para trepar e saltar. É por isso visível que as *affordances* de um ambiente dependem das características de quem o percebe.

No que diz respeito aos benefícios da utilização da natureza, são diversos os estudos realizados que nos mostram a sua amplitude. Nomeadamente, diversas organizações texanas desenvolveram um plano estratégico com o objetivo de as crianças passarem mais tempo no exterior com para utilizarem melhor os recursos naturais. Concluiu-se com este estudo que a interação com a natureza trouxe efeitos significativos nas habilidades de balanço e coordenação. Estas competências são importantes porque representam um domínio da relação do seu corpo com o ambiente. Existe uma forte

relação entre as estruturas do ambiente e o significado que lhe é atribuído. (Texas Parks and Wildlife Department , 2010)

O mesmo estudo conclui também que as crianças que desenvolvem atividades na natureza, são mais felizes em comparação com as crianças que não têm essa interação, no sentido em que existe uma redução de stress e um aumento da cooperação entre os pares. São mais saudáveis, nomeadamente ao nível do bem-estar emocional, e são mais inteligentes, pois é estimulada a criatividade e a capacidade de resolução de problemas.

Em ambiente de creche, um dos aspetos relevantes é a existência e aproveitamento pedagógico dos espaços exteriores. Muitas crianças que vivem em centros urbanos passam a maior parte do tempo em espaços fechados, ficando privadas de usufruir do espaço exterior e das diversificadas aprendizagens que nele são permitidas.

No caso da inexistência de um espaço na própria instituição é possível recorrer a um passeio no jardim ou brincar no parque. Contudo, em Portugal, é uma situação que raramente acontece, seja pela falta de recursos humanos que permitam a deslocação de todo o grupo, ou por ser impensável que se tragam as crianças para a rua em tempo frio, por exemplo. É ainda comum ouvirmos “são muito pequeninos para ir lá para fora” ou “é perigoso porque podem meter coisas na boca”.

Portugal (2012) entende o contacto com a areia, a terra, a água, as flores, as ervas, as plantas, os troncos e as pedras como um desafio em que as crianças possam realizar descobertas sempre renovadas. Torna-se necessário refletirmos acerca da utilização do espaço exterior, que merece um investimento tão importante como o interior, focado num espaço de desenvolvimento cognitivo, motor e social mas também num espaço seguro.

Concluimos que na criação, desenvolvimento e utilização do espaço exterior é importante considerar a participação das crianças na conceção do espaço. Desta forma é permitido ao educador e à equipa educativa definir intencionalidades educativas, tendo em conta as características do grupo e individuais. É necessário também

considerar os fatores históricos e culturais, no sentido de perceber o que esperam os pais acerca do cuidado e da segurança que damos às crianças.

6.1 O risco na Educação de Infância

Pensar no espaço exterior leva-nos a refletir acerca da sua amplitude. Um espaço exterior é, na maioria das vezes, um espaço amplo onde é permitido às crianças jogarem e brincarem livremente. O que muitas vezes nos leva a pensar até onde devemos possibilitar a descoberta do espaço pelas crianças, mantendo a sua segurança.

Todas as crianças são diferentes e nem todas procuram enfrentar o risco de maneira igual nas suas brincadeiras. Contudo, de uma forma geral, elas procuram formas arriscadas de jogo. Procuram o risco, pois este confere experiências positivas como o divertimento, o prazer, a emoção, o orgulho e a autoconfiança (Sandsetter, E., 2011).

O adulto tem o importante papel de incentivar estas descobertas, tendo em linha de conta as capacidades de cada criança. Este deve oferecer oportunidades às crianças de experienciarem o ambiente e calcular os riscos que dali advêm, superando-os, e ajudar as crianças a tornarem-se capazes de lidar com os perigos, encorajando-as (Willoughby, M.,2011).

Quando, por exemplo, pensamos numa criança de três anos que quer saltar de uma altura de 1,5m, sabemos que não podemos deixá-la, pois sabemos que é muito provável que ela se magoe. Brincar com risco pode não ser uma experiência positiva se a criança não conseguir dominar o jogo a que se propõe, criando situações de medo e ansiedade (Sandsetter, E.2011).

Mantermos a segurança das crianças é importante, no entanto, não devemos restringilas das oportunidades de encontrarem os seus próprios desafios, atendendo às características do ambiente e da perceção deste pelas crianças.

CAPÍTULO VII - O papel do adulto na Educação de Infância

Um dos aspetos mais relevantes enquanto estudante de mestrado foi conhecer-me enquanto profissional, avaliar as minhas ações e perceber qual o meu papel como educadora de infância. Neste sentido, tornou-se indispensável conhecer as diversas perspetivas deste papel.

O papel do adulto na Educação Pré-Escolar pode apresentar diversas interpretações. No ensino sistemático, o educador é o ator principal, é ele quem “escolhe as atividades didáticas e fornece os materiais por cada nível de ensino” (Katz e Chard, 2009, p19). Na pedagogia de participação as crianças são vistas como atores principais e “escolhem entre as atividades fornecidas pelo educador” (*Ibidem*, p. 19). Perceber até onde devo intervir por forma a não ser intrusiva e ao mesmo tempo adequar o processo educativo às necessidades das crianças foi, para nós, o maior desafio.

Para ultrapassar esse desafio optámos por, em primeiro lugar, observar a prática da educadora cooperante. Depois sentimos necessidade de aumentar o nosso conhecimento acerca do papel do adulto, isto é, do nosso futuro papel enquanto educadora.

Nas Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997) é referido que uma das funções do adulto é observar, pois a observação permite conhecer as crianças e as suas capacidades, os seus interesses e as suas dificuldades. A observação constitui a “base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (*Ibidem*, 1997, p.26). Depois da observação, devemos analisar os dados recolhidos com o objetivo de compreender o processo desenvolvido e os seus efeitos na aprendizagem da criança. Por último, devemos refletir sobre as nossas intencionalidades educativas prevendo experiências de aprendizagem de modo a estimular cada criança.

Podemos concluir que, segundo o Ministério da Educação (1997), o papel do educador assenta em quatro pilares fundamentais: Observar; Analisar; Refletir e Avaliar.

Do ponto de vista de Lino (2013), um dos pilares do modelo Reggio Emilia é o sentimento e a vivência de comunidade educativa, onde existem três protagonistas do processo educativo: as crianças, os educadores e a família. Neste caso, a aprendizagem processa-se de forma bilateral.

Para que a aprendizagem se processe de forma bilateral, cabe ao educador criar contextos educacionais de conforto, confiança e motivação onde a curiosidade das crianças é escutada. Esta escuta traduz-se numa atividade de reciprocidade entre o adulto e as crianças, confrontando expectativas e em que todos aprendem uns com os outros, pois “escutar é estar aberto aos outros e ao que eles têm para dizer, é considerar os outros como sujeitos que contribuem para a investigação partilhada sobre o sentido e o significado das experiências” (Lino, 2013,p. 128).

Do ponto de vista da educação em creche, Oliveira-Formosinho (2013) salienta a importância do papel do adulto entre o nascimento e os três anos de idade, nomeadamente na promoção de relação entre os pares. Segundo a mesma autora, é necessário que os adultos compreendam que as crianças, através dos seus gestos e olhares já evidenciam o potencial de se envolverem em relações sendo que “a presença e o envolvimento do adulto não deve imprimir atrasos ou acelerações no próprio ritmo da criança” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 46) nas suas primeiras experiências relacionais.

No âmbito da abordagem High Scope, a interação entre adulto e criança tem por base uma relação de confiança e deve assentar em reciprocidade, consistência e continuidade (Hohmann e Weikart, 2004)

Observar e escutar constituem a ferramenta mais importante do educador. A observação permite-nos identificar as capacidades, necessidades e interesses das crianças tornando-nos capazes de agir na zona de desenvolvimento próximo, providenciando o apoio necessário. O educador deve assumir uma atitude de reconhecimento pela diferença, e uma profunda abertura à mudança. Deve também organizar o contexto educacional, por forma a apoiar o desenvolvimento das múltiplas linguagens criando oportunidades de escuta mútua. Concluí também que o educador

deve centrar-se nas crianças e nas suas capacidades “tendo em consideração as diferentes formas pelas quais as crianças podem aplicar as competências e os conhecimentos adquiridos em contextos significativos.” (Katz e Chard, 2009, p. 23).

O papel do educador não assenta somente numa relação entre ele e as crianças, mas também numa relação de confiança com os pais e a família da criança, por forma a apoiar a transição entre o ambiente familiar e o ambiente de centro e na separação mãe-criança. (Oliveira-Formosinho, 2013)

CAPÍTULO VIII - “Que questão tamanha. Será que a Guatemala pertence a Espanha?”

A implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico representou um dos objetivos durante a prática pedagógica. Como forma de dar sentido à sua implementação, iremos apresentar a sua contextualização histórica. Iremos também apresentar as múltiplas perspetivas de diversos autores acerca desta metodologia, como forma de enquadrar o desenvolvimento do nosso projeto. Por último, iremos realizar uma descrição reflexiva do desenvolvimento do projeto pedagógico: “Que questão tamanha. Será que a Guatemala pertence a Espanha?”

8.1 Contextualização Histórica

A Metodologia de Trabalho por Projeto foi primeiramente desenvolvida em escolas do Primeiro Ciclo por W. Kilpatrick nos Estados Unidos, em 1998. Kilpatrick era “discípulo e formando de John Dewey.” (Vasconcelos et al, 2011, p. 9). Desta forma, esta metodologia surge intrinsecamente ligada, ao que na Europa correspondeu, ao Movimento da Educação Nova.

Em Portugal, esta metodologia foi pela primeira vez divulgada através do livro *Modernas Tendências da Educação*, da pedagoga Irene Lisboa, que nos diz que “Cada projeto contém uma ideia sujeita a desenvolvimento. Quanto mais oportuna e interessante ela for, maior será o seu alcance.” (Vasconcelos et. al., 2011, p.9)

Mais tarde, após o 25 de Abril de 1974, um Curso de Formação de Formadores desenvolvido no âmbito do antigo Gabinete de Estudos e Planeamento, reintroduziu a metodologia de Trabalho por Projeto envolvendo docentes de todos os graus de ensino.

Depois desta experiência, um grupo de Educadoras de Infância dinamizou os recémformados jardins-de-infância da rede pública, no sentido de neles desenvolver esta metodologia ligada a diversos Modelos Pedagógicos.

8.2 Perspetivas

No que diz respeito à definição de Metodologia de Projeto são várias as perspetivas entre os diversos autores, contudo dentro de todas elas existe um ponto em comum: tratar-se de uma metodologia de participação.

Kinney e Wharton (2009) defendem que um projeto deve ser visto como um interesse das crianças, considerado persistente e sustentado. Este interesse pode ter como ponto de partida, tal como também nos sugere Vasconcelos et. Al. (2011), o interesse de um tópico ou tema, ou um episódio pontual que lhes desperte a curiosidade. Para Katz e Chard (1989, citado em Edwards et.al., 1999), o termo “trabalho por projetos” é utilizado para designar estudos em profundidade acerca de determinados tópicos.

O papel do educador é, neste ponto, conversar com as crianças acerca das possibilidades de aprendizagem e da viabilidade do projeto, defendem Kinney e Wharton (2009), em que a partir daqui todas as decisões são tomadas com as crianças e envolve a participação das famílias. Segundo a opinião de Vasconcelos et.al. (2011), com a qual concordo, é importante que o educador reflita sobre todas as decisões que são tomadas ao longo do projeto, e que saiba distinguir, através da observação, os interesses viáveis de serem desenvolvidos ou uma curiosidade momentânea que comumente surge nas crianças.

A Metodologia por Projeto no Modelo Curricular Reggio Emilia tem características únicas, e nesse sentido, Oliveira-Formosinho (2013) diz-nos que em Reggio Emilia o trabalho por projeto resulta de uma colaboração entre crianças, educadores, pais e artista plástico. A autora defende também que quando o trabalho é desenvolvido com grupos mais pequenos de crianças existe uma aprendizagem mais significativa e permite uma maior troca de ideias.

Concluimos que a metodologia por projeto “visa ajudar crianças pequenas a extrair um sentido mais profundo e completo de eventos e fenómenos do seu próprio ambiente e de experiências que mereçam a sua atenção.” (Edwards et al, 1999)

8.3 Implementação

A palavra projeto surge do latim “projectu” que significa “lançado” e relaciona-se com o verbo em latim “projectare”, que significa lançar para diante, embora em português a palavra “projeto” possa ter diversos sentidos. Neste sentido, segundo Katz et. Al. (1998), surge num contexto relacionado com a previsão de algo que pretendemos realizar.

O nosso projeto surge após o manifesto interesse das crianças pelo mapa-mundo e por saber mais acerca de países e continentes. Com a entrada de uma criança nova no grupo, guatemalteca, que fala espanhol, surge uma dúvida na cabeça das crianças: “A Guatemala pertence a Espanha?”.

Neste sentido, foi emergente em primeiro lugar, descobrir a resposta ao problema que tinha surgido. Em segundo lugar, achámos importante dar relevância ao interesse das crianças por saber mais acerca do Mundo em que vivem. Por último, achámos que iríamos todos beneficiar se soubéssemos mais acerca do país daquela criança nova, pois desta forma integrá-la-íamos melhor. Segundo

Katz et. Al. (1998), o projeto educativo implica todos os intervenientes que direta ou indiretamente estão ligados à educação das crianças num contexto educacional. Por esse motivo e por ser crucial existir uma ligação entre os projetos desenvolvidos

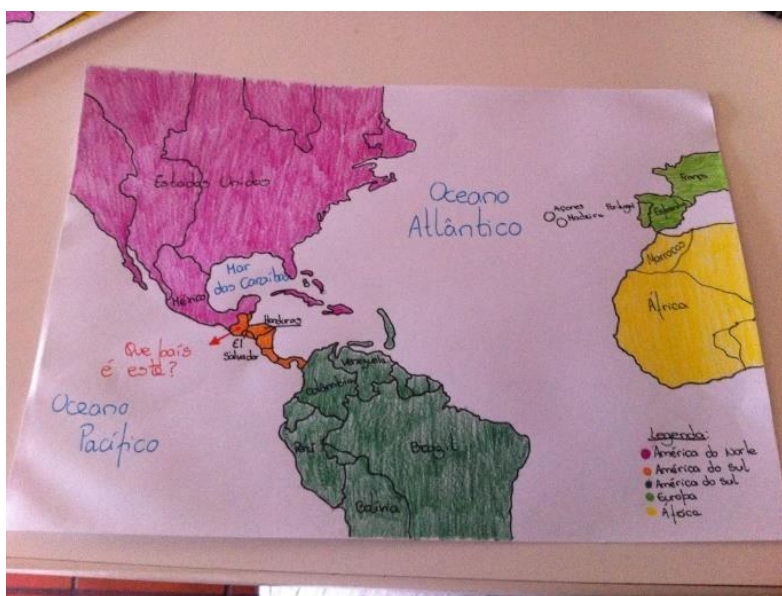


Figura 10 - Mapa deixado pelo Tomé

em sala e o Projeto Curricular, recorremos ao mesmo para lançarmos o nosso Projeto Pedagógico. O Projeto Curricular de Sala é: “Uau! Isto não é uma caixa”, em que uma

caixa pode ser tudo aquilo que as crianças imaginarem. Neste sentido, para lançar o nosso Projeto deixámos uma caixa que representava um baú, com uma parte mapamundo (Figura 10), onde estava assinalada a Guatemala, e escrita a pergunta: “Que país é este?”.

O nosso Projeto Pedagógico desenvolveu-se em três fases, tendo características do que as autoras Katz L. e Chard S. (2009) entendem por metodologia por projeto. Desta forma, a primeira fase caracterizou-se por criar uma base de trabalho comum a todas as crianças em que o educador as incentiva a “discorrer sobre o tema, a construir uma dramatização, a desenhar ou a escrever sobre ele, e a representar de outras formas a sua compreensão geral do tema”.(Katz e Chard, 2009, p. 103)

Neste sentido, o que fizemos foi um momento de reflexão (Figura 11), juntamente com as crianças, acerca do que estas queriam saber acerca da Guatemala, bem como partilhar os interesses de todos acerca do tema.



Figura 11 - Momento de reflexão

Deste momento de reflexão surgiram algumas perguntas iniciais (Anexo 9), que depois de agrupadas por nós, de acordo com os temas comuns, deram origem à construção da nossa teia, que se encontra no Anexo 10. A teia foi desenvolvida à medida que íamos descobrindo coisas novas.

A construção da teia insere-se numa segunda parte da primeira fase, em que, segundo Katz e Chard (2009), o principal objetivo é organizar planos de investigação, propor visitantes e formular perguntas iniciais que vão sendo respondidas à medida que o

projeto se vai desenrolando. Desta forma, em conjunto com as crianças, descobrimos que podemos responder a algumas perguntas iniciais com a ajuda dos pais do menino guatemalteco. Para isso, as crianças elaboraram uma entrevista (Anexo 11) de acordo com as perguntas iniciais, que posteriormente fizemos ao pai do L.. Este momento permitiu-nos envolver as famílias não só nas pesquisas de casa, mas também numa visita dos pais à instituição.

Segundo as mesmas autoras, a segunda fase tem como principal objetivo o desenvolvimento de experiências que possibilitem às crianças adquirir novas informações e conhecimentos. No entanto, toda a partilha feita desde o início, possibilita, para além do desenvolvimento de competências sociais como o trabalhar em grupo e em democracia, a cooperação e a negociação e que facilita a construção de novos conhecimentos.

Durante a segunda fase surgiram ideias de como construir uma cidade com o



Figura 12 - Construção da cidade

que as crianças acham que poderia existir na Guatemala (Figura 12). Achámos esta ideia interessante desde o início, pois desta forma foi permitido às crianças explorarem a sua criatividade. Segundo Blatchford (2005), quando encorajamos o lado criativo das crianças promovemos as suas perceções de ver o Mundo, o que leva a uma promoção da autoestima. O objetivo principal da construção da cidade não é a aproximação à realidade, mas mantermo-nos fiéis à imaginação das crianças, com peso e medida, levando-os sempre que necessário a pensarem acerca do sentido das coisas. Considerando o facto de estarmos numa sala heterogénea, durante o processo de construção da cidade optámos sempre por envolver ambos os grupos de idades, pois Siraj-Blatchford (2005) defende que desta forma possibilitamos às crianças mais

novas observar e trocar ideias com as mais velhas, e vice-versa. Exemplo disso mesmo foi o facto de que, quando as crianças mais novas tinham alguma dificuldade, as crianças mais velhas procuravam ajudá-los, sem indicação do adulto.

Durante esta fase, surgiu a oportunidade de falarmos dos Bonecos das Preocupações, uma das tradições da Guatemala. Mais uma vez, utilizámos o Projeto Curricular e o Coelho Tomé para despertar a curiosidade das crianças, deixando uma caixa com Bonecos das Preocupações. Utilizámos o livro “As preocupações do Billy” de Anthony Browne, como forma de explicar o que são os Bonecos das Preocupações e para que servem. Para levar as crianças a querer fazer o seu próprio boneco das



Figura 13 - Construção dos bonecos das preocupações

preocupações optámos por perguntar se também eles tinham preocupações, dando um exemplo de uma preocupação nossa. Rapidamente surgiu a ideia de construírem o seu próprio boneco, pelo que avançámos na sua construção (Figura 13).

Após a construção do boneco, propusemos-lhes que nos dissessem qual o nome que queriam dar ao mesmo e quais as suas preocupações. Estas foram escritas por nós num papel (Anexo 12), que acompanhou o Boneco das Preocupações das crianças, quando levado para casa.

Uma vez que este papel foi escrito individualmente e constituiu documentação, optei também por perguntar em que momentos se sentiam tristes e contentes. Vi nesta altura, uma oportunidade de explorar os sentimentos das crianças e de conhecê-las melhor.

Seguiu-se a confeção de Tortilhas de Milho. Estas surgiram quando as crianças perguntaram: “O que é que comem na Guatemala?”. Na entrevista aos pais do L., descobrimos que na Guatemala é hábito comerem tortilhas em vez de pão. Nesse sentido, e como forma de proporcionar uma experiência diferente, optámos por sugerir às crianças confecionarmos tortilhas. Estas concordaram e por isso avançámos com a sua confeção (Figura 14).



Figura 14 - Confeção das tortilhas

Tanto durante a execução dos Bonecos das Preocupações como na confeção das tortilhas de milho, as crianças mostraram-se entusiasmadas e

envolvidas. As suas expressões faciais e as suas afirmações mostraram-me que estavam a gostar do que estavam a fazer.

A última fase é caracterizada por Vasconcelos et al (2011), como um culminar do que descobrimos durante o projeto. Segundo Katz & Chard (2009), esta fase tem como objetivo principal ajudar as crianças a concluir o projeto, resumindo o que descobriram durante o desenvolvimento do mesmo. Nesta fase, é esperado que as crianças tenham adquirido alguns saberes comuns.

Para evidenciarmos o que descobrimos ao longo do projeto optámos por realizar um livro onde constou tudo o que as crianças quiseram colocar. A ideia surgiu depois de

uma das crianças, em casa, ter elaborado um livro a que chamou: “O exemplo de como poderia ser o nosso livro da Guatemala.” (Figura 15).



Figura 15 - Exemplo do livro

Apesar da metodologia de projeto assentar na ideia de currículo emergente, durante todo o projeto fomos solicitado que realizássemos planificações semanais, cujo exemplo se encontra no Anexo 13. Estas tinham como objetivo delinear estratégias e estabelecermos competências que pretendíamos desenvolver, a partir das ideias das crianças.

De todas as fases do projeto, a divulgação foi a que correu menos bem, porque apesar de o grupo ter tido a possibilidade de fazer uma síntese acerca

do que descobriu, não foi

percetível para os restantes grupos e equipa educativa, o desenvolvimento do nosso projeto como uma construção contínua. Neste sentido, aprendi que numa próxima vez, deverei colocar-me no papel de alguém que não desenvolveu o projeto e observar, desse ponto de vista, a divulgação do mesmo.

As fases do projeto não se limitam a ser sequenciais, elas “entrecruzam-se, reelaboram-se de forma sistémica, numa espécie de espiral geradora do conhecimento, dinamismo e descoberta.” (Vasconcelos et al, 2011,p.17). Por este motivo, durante todo o projeto foram feitas reflexões não só entre nós, mas também em conjunto com as crianças e com a educadora, com o objetivo de perceber e avaliar o que estávamos realmente a descobrir e a aprender, e de definirmos o que fazer a seguir utilizando as ideias do grupo.

Neste sentido, depois de conversar com as crianças percebemos que estas conseguiam responder às perguntas que elas próprias colocaram inicialmente, o que me deixou satisfeita pois senti que estava cumprido o objetivo. Acima de tudo, percebi, através do diálogo e da observação, que ao longo do processo as crianças se mantinham envolvidas, interessadas e motivadas em descobrir sempre mais.

8.4 Avaliação do projeto

O Projeto sobre a Guatemala, desenvolvido na sala dos Caracóis, incidiu principalmente na área de conteúdo Conhecimento do Mundo enraizado “na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê. Curiosidade que é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades de contactar com novas situações simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo.” (ME, p.79). A área de Expressão e Comunicação foi uma área sempre presente, sendo esta transversal a todas as outras áreas de conteúdo.

As discussões que tivemos acerca da Guatemala permitiram-nos perceber que algumas crianças revelam algum conhecimento acerca da história e da geografia, ao afirmarem que “dantes os continentes estavam todos ligados uns aos outros e chamava-se Pangeia. Depois separaram-se todos e hoje são 7 continentes” e “Para irmos para a Guatemala tem que ser de avião, porque isto aqui é só mar”. Assim, descobrimos que a Guatemala fica na América Central.

A construção da cidade da Guatemala permitiu-nos abordar, essencialmente, a expressão plástica. Proporcionámos experiências que deram a oportunidade de explorarem a usabilidade de diversos materiais reciclados, a criatividade e a motricidade fina. Quando conversámos acerca da construção, existiu uma ligação entre o que as crianças conhecem e o que poderia existir na Guatemala. Esta ligação tornou-se evidente quando as crianças afirmaram: “Os túneis [lá na Guatemala] podem ser de carvão.” e “Os campos de futebol podem ser diferentes”.

Nesta altura já sabíamos algumas coisas sobre a Guatemala, contudo, ainda não tínhamos respondido às perguntas iniciais das crianças relativas ao que queriam

descobrir sobre a Guatemala: “O que é que eles comem?”, “Como são as casas?” e “Com o que é que o L. gosta de brincar?”, são exemplos do que as crianças queriam descobrir. Na entrevista que fizemos, ficámos a saber, entre muitas outras coisas, que “O L. gosta de brincar ao ar livre, jogar à bola e tocar tambor”, que “na Guatemala as casas têm dois ou três andares” e que “se comem tortilhas de milho, em vez de pão”. Todas as crianças tiveram direito a participar na entrevista, pois esta foi elaborada por elas a partir das ideias que deram no início do projeto relativas ao que queriam descobrir. Foi uma forma de promover o diálogo e a escuta, pois escutarmo-nos uns aos outros é uma competência fundamental.

A confeção das tortilhas foi realizada no âmbito da descoberta da cultura gastronómica da Guatemala. Com a sua confeção tivemos oportunidade de explorar a questão cultural gastronómica, experienciar a confeção de um alimento e conversar sobre o cheiro, o tato e a temperatura dos elementos que constituíram a receita.

Com a ajuda do Tomé Seródio Farturas descobrimos uma tradição Guatemalteca, que passa de avós para netos: Os bonecos das preocupações. Com a construção dos bonecos proporcionámos uma experiência diferente: costurar. Para além de desenvolverem a motricidade fina, as crianças tiveram oportunidade de explorar os diferentes tecidos e escolher como queriam transformá-los numa roupa para o seu boneco. No momento da escolha dos tecidos para a roupa, e se queriam que os bonecos tivessem cabelo ou não, foi evidente a sua vontade de assemelhar o boneco a algo com que estivessem familiarizados, quando afirmaram: “eu quero este das flores, porque esta é a minha mãe e ela gosta muito de flores” ou “preciso de uma capa, porque este é o super-homem e o super-homem tem uma capa”. Foi evidente a ligação entre o conceito de medo com o conceito de preocupação. Quando questionámos as crianças acerca das suas preocupações obtivemos respostas como: “Preocupo-me com as bruxas debaixo da cama” ou “Preocupo-me com monstros”. Depois de analisar as respostas, concluí que o facto de ter existido uma confusão entre estes dois conceitos, levou-os a querer demonstrar no boneco o que os “podia” salvar do medo sentiam, nuns casos as mães ou os pais e noutros um super-herói.

No decorrer do projeto, foram desenvolvidas competências como a capacidade de expressão oral, a cooperação e o trabalho em equipa, o sentido crítico e a criatividade. Em todas as tarefas, propostas por nós às crianças ou vice-versa, estas mostraram-se envolvidas e curiosas em saber o que iria acontecer a seguir. Depois de analisarmos a divulgação, conseguimos perceber que o envolvimento das crianças em todo o projeto ajudou-as a responder a todas as perguntas iniciais acerca da Guatemala. Neste sentido, consideramos que foi um projeto bem sucedido e que conseguimos concretizar “a voz das crianças”, projeto educativo do jardim-de-infância.

Como já referido, esta instituição privilegia a opinião da criança, pois considera-a com um enorme potencial e dona dos seus direitos (Malaguzzi, 2000). A avaliação do projeto tem também em consideração o que as crianças aprenderam ao longo do mesmo, de acordo com os seus pontos de vista. Desta forma, é relevante mostrar quais as suas perspetivas acerca do projeto que desenvolvemos.

Vozes das crianças:

O que descobrimos...

“A Guatemala não pertence a Espanha. Fica na América Central.”;

“Para irmos lá tem que ser de avião ou de barco.”;

“Construímos uma cidade de caixas de cartão. A cidade era o que achávamos que existia na Guatemala.”;

“Descobrimos que comiam coisas diferentes. Como as Tortilhas de Milho.”;

“As casas só têm dois ou três andares.”;

“Na Guatemala existem hotéis ecológicos e a escola do L. era ecológica e tinha uma casa na árvore.”;

“Fizemos os bonecos das preocupações, servem para não termos preocupações. Colocamos debaixo da almofada à noite.”;

“A bandeira da Guatemala é azul e branca. Tem um pássaro, duas espadas e a data em que a Guatemala disse adeus a Espanha.”;

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto de partida deste relatório final foi a escolha das experiências-chave que viria a apresentar. Devido à vasta aprendizagem que este ano me trouxe, optei por escolhê-las de acordo com as minhas necessidades enquanto profissional, com a minha curiosidade e com a vontade de construir e solidificar o meu conhecimento.

No que diz respeito à avaliação, este é um processo complexo, através do qual o educador recolhe informações e registos acerca do desenvolvimento das crianças que são posteriormente utilizadas nas suas planificações e desenvolvimento de atividades pedagógicas.

Por ser um processo complexo, são diversas as formas de avaliação. Das formas mencionadas no tópico relativo à avaliação, como futura educadora, independentemente do tipo de Currículo utilizado, considero pertinente a elaboração de portfólios.

Na realização de portfólios é necessária a documentação pedagógica, a desenvolver durante o processo de aprendizagem. A documentação pedagógica permite-nos comunicar com as famílias e documentar perspetivas. Permite, essencialmente, dar visibilidade e valor à aprendizagem e atribuir-lhe significado. (Kinney e Wharton, 2009).

O portfólio permite uma colaboração conjunta entre educador e criança, em que juntos comentam e observam o desenvolvimento da mesma. Foi possível observar, durante a prática pedagógica em contexto de jardim-de-infância, a construção dos portfólios do grupo de crianças. Foi interessante observar os comentários que as crianças faziam aos seus trabalhos, relatando porque é que fizeram determinado trabalho e em que contexto. Foi possível observar que as crianças percecionam o seu portfólio como uma ligação entre o que fizeram no passado e como fazem no presente (Oliveira-Formosinho, 2008) quando dizem: “Este trabalho não é meu. Isto é uma riscalhada. E eu agora já não faço riscalhadas.”

A construção do portfólio requer tempo do educador e capacidade de escutar, contudo, na minha perspetiva, é a forma mais democrática de avaliarmos o desenvolvimento das crianças e acima de tudo, permitirmos que elas próprias participem na sua

avaliação. Ao considerarmos as opiniões das crianças, estamos a dar-lhes a oportunidade para refletirem sobre as suas próprias aprendizagens, o que faz com que não fiquem marcadas pelo erro e pelo fracasso (Oliveira-Formosinho, J., 2008). Estamos, portanto, a formar cidadãos competentes, capazes de refletir acerca das suas ações.

Depois de entender as diversas alternativas de avaliação e de que forma gostaria de avaliar, futuramente, o meu grupo de crianças, foi-me necessário entender qual o meu papel enquanto educadora, independentemente do currículo utilizado.

Concluí que os educadores devem ter um papel ativo no planeamento, apoio e no desenvolvimento de identidades das crianças (Siraj-Blatchford, 2005). Neste sentido, o adulto deve, na promoção da aprendizagem das crianças em todos os domínios, guiar essas aprendizagens utilizando as ideias e opiniões das crianças nas suas ações.

Segundo Edwards et. al. (1999) o papel do adulto é sobretudo o de ouvinte e observador e alguém que compreende o significado das cem linguagens das crianças. Ao entender a criança como um ser capaz de construir o seu próprio conhecimento, esta vê o educador como um recurso, sempre que necessita de um gesto ou de uma palavra. Por este motivo, o educador deve ser atento às necessidades do grupo e dos indivíduos e ser disponível e atento. (Katz e Chard, 2009)

Segundo Portugal (1998), o educador tem também o papel de promotor de relações de confiança. Devido à conjuntura atual são cada vez mais os bebés que iniciam a frequência de uma instituição antes dos cinco meses. Nesse sentido, segundo Post e Hohmann (2003), defendem a existência de um adulto de referência. Este é alguém em quem pais e crianças confiam fora de casa e que proporcionam o “combustível” emocional de que os bebés e as crianças precisam para desvendar os mistérios com que se deparam no seu mundo social e físico” (*Ibidem*, p.14). Sendo que as relações de confiança são tão importantes, é importante que seja sempre o mesmo adulto a apoiar o processo de separação dos pais e adaptação ao contexto. (OliveiraFormosinho e Araújo, 2013).

Neste contexto, o papel do adulto passa essencialmente por criar vinculação e interrelações positivas, promotoras do bem-estar e saúde, sendo as relações sociais o alicerce no desenvolvimento socio-emocional. (Portugal, G. 1998)

Durante a minha experiência profissional e prática pedagógica, apercebi-me que de facto, o educador é o adulto de referência das instituições. Para que o adulto consiga criar um ambiente de reciprocidade é necessário considerar fatores como o tamanho do grupo, o apoio de uma equipa educativa e recursos humanos suficientes. O que tenho observado é que, nas nossas instituições, nem sempre esta situação se verifica. Na maioria das vezes não existem adultos suficientes para que as necessidades individuais das crianças (principalmente bebés) seja respeitada. Por exemplo, todas comem e dormem à mesma hora, independentemente da hora a que se deitaram, acordaram ou entraram nas instituições.

Ser um educador com estas características depende da instituição onde se está inserido e do currículo que está implementado. Por vezes pode não ser fácil, por diversos motivos, como a falta de recursos humanos ou o consumo de tempo, contudo, cabe-nos a nós lutarmos pela nossa identidade.

No que diz respeito ao desenvolvimento do projeto pedagógico, posso afirmar que se revelou motivador desde o início. Chegar a uma instituição que se inspira no modelo pedagógico Reggio Emilia, criou um mistura de ideias novas com as quais nunca tinha lidado e que adorei conhecer. À medida que o estágio se desenvolvia, mais interesse e curiosidade se desencadeava.

O modelo pedagógico Reggio Emilia e a metodologia de trabalho por projeto exige que exista uma equipa educativa coesa e coerente e foi o que senti nesta equipa: Um espírito de unidade na ação e um ambiente em que todos rumam no mesmo sentido.

Uma das minhas maiores dificuldades no desenvolvimento do projeto, foi perceber quando devo interferir sem me tornar invasiva nas ideias das crianças, mas sim um apoio. Cometi erros, contudo, reconhecê-los contribuiu para o meu crescimento profissional e pessoal. Na ótica da intervenção não invasiva, aprendi que devo dar às

crianças a liberdade de escolher ao mesmo tempo que as ajudo a justificar as suas escolhas.

Depois de terminadas, considero as práticas pedagógicas experiências muito positivas. Foi uma excelente oportunidade de crescimento pessoal e profissional, que me ajudou a definir quem quero ser enquanto educadora. Não só a experiência enquanto estágio, mas também todo o percurso em Mestrado, permitiu-me aprofundar muito os meus conhecimentos e suscitar ainda mais dúvidas e curiosidades acerca do que é realmente importante na Educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Azevedo, A. (2009). *Revelando a aprendizagem das crianças: a documentação pedagógica*. Tese de Mestrado em Educação de Infância. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, Portugal

Brickmann, N. A. e Taylor, L. S. (1991). *Aprendizagem activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Cardona M. J. e Guimarães C.M., Coord. (2012), *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu: Psicosoma. (p. 305 – 332)

Clark. A. (2007). *Early Childhood Spaces – Involving young children and practitioners in the design process*. Working Paper 45. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation

Departamento da Educação Básica (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação

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

Edwards C., Gandini L. e Forman G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança. A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artmed

Ellen Sandseter (2011). *Children's risky play in early childhood education and care*. Norway: s.a., Troning, Norway

Figueiredo, A. M. (2015). *Interação Criança – Espaço Exterior em jardim-de-infância*.

Tese de Doutoramento em Psicologia. Universidade de Aveiro.

Gandini L., Edwards C.P. (2001). *Bambini: The Italian Approach to Infant/Toddler Care*. New York: Teachers College. (p. 63 – 77)

Hohmann, M., Weikart, D. (1987). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Hohmann, M., Weikart, D.(2004). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Hyson, M. (2004). *The Emotional Development of Young Children*. Build an emotion-centered curriculum (2ª ed.) . New York, Teachers College Press

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

Kinney L., Wharton P. (2009). *Tornando Visível a Aprendizagem das crianças*. Porto Alegre: Artmed.

Lino, D. (2013). *O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia*. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. (p. 110 – 138). Porto: Porto Editora

Neto, C. (1997). *Jogo e Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Faculdade de Motricidade humana.

Oliveira-Formosinho J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora

Oliveira-Formosinho J., Org. (2009), *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Oliveira-Formosinho J., Org. (2011a), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2011b). *O trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora

Portugal G. (2012). *Finalidades Educativas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches, uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Col. CIDInE. Porto, Porto Editora

- Portugal, G. (2011), *Educar em creche – O primado das relações*. Perspectivar Educação. 10/11: 17-24
- Portugal, G., Leavers F. (2011). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento de Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rigolet, A.S. (2006). *Para uma aquisição precoce otimizada da linguagem. Linhas de Orientação para crianças até 6 anos*. Porto, Porto Editora
- Rinaldi, C. (2012). *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo: paz e Terra.
- Rojo, C. C., Torío, A. M^a, D., Estébanez, A. E. (2006). *Lua Cheia 1-2 anos – material de apoio didático*. Lisboa, Everest Editora.
- Siraj-Blatchford, I., Coord. (2005). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editores, Lda.
- Vanconcelos. T., Coord. (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. DGIDC
- Cerqueira, B. F. P. (2012). *Jogo Simbólico: Efeito do Género e da Fratria*. Tese de Mestrado em Psicologia. Universidade do Minho.
- Alves da Silva, S. D. V. (2009). *A Negociação Pedagógica: um Estudo de Caso na Educação em Línguas*. Tese de Mestrado em Educação. Universidade do Minho.
- Webster- Straton C. (2005). *Os anos incríveis. Guia de resolução de problemas para pais de crianças dos dois aos oito anos de idade*. Braga: Psiquilibrios Edições.
- Pimentel, A. (2007). *Vygotsky: uma Abordagem Histórico-Cultural da Educação Infantil*. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto & M. A. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp. 219-247). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Vayer, P. e Trudelle, D. (1999). *Como aprende a criança*. Lisboa: Instituto Piaget.

WEBGRAFIA

ANIP. Associação Nacional de Intervenção Precoce. Disponível em:<http://anip.net/int-precoce/ip-coimbra-2/ip-coimbra/>. Consultado em 2 de Dezembro de 2014

CAFU. Centro de Acolhimento Família Unida. Disponível em:<http://comunidadejuvenil.org.pt/CAFU.htm>. Consultado em 2 de Dezembro de 2014

Zero to Three. Caring for Infants and Toddlers in Groups. Disponível em: <http://www.zerotothree.org/early-care-education/child-care/caring-for-infants-and-toddlers-in-groups.html>. Consultado em 1 de Dezembro de 2014.

Willoughby M., (2011) “The value of providing for risky play in early childhood settings”. Journal of Early Childhood Research. Disponível em: http://www.barnardos.ie/assets/files/publications/free/childlinks_body27.pdf. Consultado em 28 de Junho de 2015

The Texas Children in Nature – Strategic plan. Texas Parks and Wildlife Department (2010). Disponível em: texaschildreninnature.org/strategic-plan. Consultado em 28 de Junho de 2015

Mundos de Vida (2012). “Missão Pijama”. Disponível em: www.mundosdevida.pt. Consultado em 03 de Outubro de 2015.

ANEXOS

ANEXO 1- Ficha 2g

Ficha 2g

Fase 2 – Análise e reflexão em torno do grupo e contexto

<p>1. Análise do grupo</p>
<p>O que me agrada:</p> <p>. O grupo demonstra estar confortável e à vontade no que diz respeito à participação nos projetos. De uma forma geral, o grupo sente-se à vontade em expressar as suas ideias e opiniões face a um determinado tema ou problema.</p> <p>. De uma forma geral, é um grupo implicado nas atividades que desenvolve. Nota-se que existe empenho nas atividades que desenvolvem, sendo que se entreajudam quando alguém não está a conseguir fazer algo.</p> <p>. É um grupo dinâmico, autónomo e responsável. Por ser um grupo heterogéneo notase a responsabilidade das crianças mais velhas para com as crianças mais novas durante o desenvolvimento das atividades e nas necessidades básicas do dia-a-dia.</p> <p>. Respeitam o trabalho uns dos outros dando até incentivos, principalmente às crianças mais novas, dizendo: “Muito bem M., está muito giro”.</p>
<p>O que me preocupa:</p> <p>. O estilo de liderança do D. no espaço exterior, que leva as outras crianças obedecer às suas ordens, mesmo quando não concordam, implicando assim o seu bem-estar.</p> <p>. A atitude do M. F. quando não quer fazer alguma coisa. É uma criança que está constantemente agitada e que chamamos a atenção e embora ele perceba o que pretendemos, continua a não respeitar o que lhe está a ser pedido.</p> <p>. A não participação do F. em ambiente de partilha no grande grupo quando lhe é perguntado algo individualmente. É uma criança que de uma forma geral participa e gosta de ajudar os outros, contudo quando lhe é solicitado algo individualmente, como dar uma opinião ou dar uma ideia para desenvolver algo ele demonstra falta de confiança dizendo frases como “eu não consigo” ou “eu não sei”.</p>

2. Análise do contexto

Atender a: aspetos da sala/JI; oferta; clima de grupo; espaço para iniciativa; organização e estilo do adulto.

Aspetos positivos:

. O JI oferece um grande espaço exterior, que permite desenvolver diversas competências, tanto ao nível do desenvolvimento físico-motor, como ao nível da proximidade com a natureza e com todas as experiências que lá se podem desenvolver.

A sala é ampla, muito iluminada e com os espaços bem organizados. Cada um dos espaços da sala oferece um conjunto de desafios diferentes que permitem às crianças explorar diversas áreas.

. O espaço do tapete, onde é feito não só o acolhimento mas também a partilha de novas descobertas e onde se dá início ao desenvolvimento de novos projetos através da troca de ideias e opiniões entre as crianças e o adulto, é um espaço acolhedor que promove o bem-estar de todos e facilita a troca de experiências.

Aspetos negativos:

As escadas do jardim-de-infância seriam um obstáculo à autonomia de uma criança com NEE em que fosse necessário o uso de uma cadeira de rodas.

3. Opiniões das crianças sobre o jardim-de-infância

Aspetos positivos:

. Gostam do espaço exterior, porque podem movimentar-se livremente, porque tem baloiços e porque tem plantas e bichos de pequenas dimensões

. Gostam do atelier, porque lá podem fazer trabalhos manuais e construções .

Das grandes construções com caixas de cartão e outros materiais recicláveis

. Para eles os legos são importantes porque podem fazer construções.

Aspetos negativos:

. O dormitório, pois dizem que tem camas muito apertadas ou então não gostam de dormir.

. A casa de banho, pois dizem que não fazem lá nada. Para eles/as representa um espaço aparentemente sem intencionalidade educativa.

. Não gostam quando os amigos não querem brincar com eles/as.

Interesses ou desejos referidos:

. Em conversa com as crianças percebi que gostariam que houvessem menos camas no dormitório, que gostariam de voltar a ter um restaurante numa das casinhas que estão no quintal e que gostariam de ter mais brinquedos no quintal.

4. Das características/recursos da comunidade e famílias e do Projeto do Agrupamento/Instituição destaca-se:

. O próprio tema do Projeto Educativo: “Dar voz à Criança”;

. As crianças constroem os seus próprios saberes através de experiências e descobertas;

. Integrar as artes como ferramenta de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social;

. Promover a participação ativa das famílias no processo educativo

5. Balanço geral (aspetos positivos e negativos)

. O facto de as crianças construírem os seus próprios saberes através das suas experiências e descobertas faz com estas estejam mais envolvidas e favorece a sua curiosidade natural. Para os/as educadores/as representa um trabalho mais difícil, no sentido em que é necessário estar sempre atento aos interesses das crianças, perceber o que é que se pode transformar num projeto e perceber até onde deve interferir no desenvolvimento das atividades. No entanto, é muito gratificante observar o envolvimento e o entusiasmo com que as crianças participam nos projetos que elas próprias querem fazer.

6. Desenvolvimento do Projeto Educativo

. A implementação do Projeto Educativo surgiu do interesse das crianças por explorar o mapa-mundo. Uma vez que o tempo para elaborar o projeto é limitado e que entrou um

menino Guatemalteco na sala, optámos por iniciar o projeto a partir da pergunta de uma criança: “A Guatemala pertence a Espanha?”.

. Com este projeto pretendemos responder ao que as crianças disseram que queriam descobrir acerca da Guatemala, proporcionar novas experiências e integrar o menino Guatemalteco no nosso grupo.

ANEXO 2 – Fichas 3i

Ficha 3i

Fase 3 – Definição de objetivos e iniciativas individualizadas

Data:
Nome da criança: D.

1. Preocupações:

O estilo de liderança do D. no espaço exterior, que leva as outras crianças a obedecer às suas ordens, mesmo quando não concordam implicando assim o seu bem-estar.

2. Balanço:

Aspetos positivos	Aspetos negativos
<p>. É responsável.</p> <p>. Por norma não quer participar nas atividades que são desenvolvidas que não implique ação física, contudo, se lhe pedirmos para participar ele participa e acaba por se envolver no que está a fazer.</p>	<p>. Desinteresse inicial por participar em atividades em grupo ou individuais que não sejam físicas.</p> <p>O estilo de liderança no espaço exterior</p>

3. Objetivos de ação	4. Iniciativas possíveis
<p>Motivar o D. a participar em atividades que desenvolvem outras competências que não as físicas e motoras</p> <p>. Desmotivar a competitividade quando está desadequada, por exemplo, na hora da refeição.</p>	<p>. Elogiar quando ele se disponibiliza para participar</p> <p>. Favorecer os seus pontos fortes no desenvolvimento das atividades</p> <p>Reforçar positivamente quando o nível de</p>

<p>. Ajustar o estilo de liderança para que não afete o bem-estar das outras crianças</p>	<p>implicação numa tarefa é alto</p> <p>. Explicar que ele não deve mandar nos seus amigos</p> <p>. Ajudar as outras crianças a serem assertivas perante ele.</p>
---	---

<p>Data:</p> <p>Nome da criança: F.</p> <p>1. Preocupações:</p> <p>A não-participação do F. em ambiente de partilha no grande grupo quando lhe é perguntado algo individualmente. É uma criança que de uma forma geral participa e gosta de ajudar os outros, contudo quando lhe é solicitado algo individualmente, como dar uma opinião ou dar uma ideia para desenvolver algo ele demonstra falta de confiança dizendo frases como “eu não consigo” ou “eu não sei”.</p> <p>Não saber perder em jogos que envolvam atividade física.</p>

<p>2. Balanço:</p>	
<p>Aspetos positivos</p>	<p>Aspetos negativos</p>
<p>. Gosta de ajudar os outros, por vezes até em demasia</p> <p>. Preocupado com os outros</p> <p>. Interessado no desenvolvimento de atividades</p> <p>. Participativo</p> <p>. Autónomo</p>	<p>. Falta de autoestima, pois quando lhe é solicitada uma opinião ou ideia, normalmente ele hesita em dá-la ou diz que não sabe ou não consegue.</p> <p>. É nervoso quando executa as tarefas. Apesar de se envolver nota-se na fala dele, pela repetição seguida de palavras e pela forma de agir que fica nervoso quando está a executar alguma tarefa que inclua a motricidade fina, por exemplo.</p>
	<p>. Reage de forma impulsiva ao insucesso</p>

<p>3. Objetivos de ação</p>	<p>4. Iniciativas possíveis</p>
------------------------------------	--

<ul style="list-style-type: none"> . Aumentar a autoestima . Ajudar o F. a gerir as emoções 	<p>Explorar diversas áreas de desenvolvimento</p> <ul style="list-style-type: none"> . Ajudá-lo a perceber os seus pontos fortes; . Elogiar e favorecer esses pontos fortes; . Recompensar as suas participações em grupo em momentos de partilha de ideias; . Dar-lhe tempo para pensar no que vai dizer; . Criar situações em que ele possa participar e usufruir de atividades conjuntas; . Mostrar-lhe que as opiniões dele são muito importantes.
---	--

Data:

Nome da criança: M.F.

1. Preocupações:

A sua atitude quando é contrariado. É uma criança que está constantemente agitada e que chamamos a atenção e embora ele perceba o que pretendemos, continua a não respeitar o que lhe está a ser pedido.

- . As respostas que ele dá aos amigos quando estes chegam a conclusões que para ele são óbvias
- . A sua reação quando, mesmo sem querer, um amigo o aleija. A resposta é, quase sempre, através de violência.

2. Balanço:	
Aspetos positivos	Aspetos negativos

<p>. Com base na conversa com a educadora percebi que é uma criança inteligente</p> <p>. Com base na observação percebi que, apesar de aparentemente estar virado para trás o demonstrar desinteresse, algumas vezes ele sabe do que estamos a falar e se solicitamos a sua participação ele participa.</p> <p>. É participativo tanto nas pesquisas que pedimos para casa, como nas atividades que fazemos dentro da sala.</p> <p>. É uma criança afetuosa e diz que o que mais gosta de fazer em casa é ter “miminhos da mãe”.</p>	<p>. Violento nas palavras para com os amigos</p> <p>. Desatento quando não lhe interessa estar a ouvir o que os colegas estão a dizer</p> <p>. Refila quando é contrariado.</p>
--	--

3. Objetivos de ação	4. Iniciativas possíveis
<p>. Fazer com que o M. aceite melhor as regras</p> <p>. Fazer com que o M. respeite os amigos na forma de responder</p> <p>. Fazer com o M. reaja melhor quando é contrariado</p>	<p>. Permitir a raiva ou a fúria dizendo-lhe que compreendo que esteja zangado e ajudando-o a acalmar, mas não permitir a agressão.</p> <p>. Dar atenção positiva nas alturas em que ela está a agir adequadamente</p> <p>. Reforçar positivamente. Este reforço deve ser dado e explicado imediatamente a seguir ao comportamento que pretendo que ele alcance</p> <p>. Utilizar o elogio de proximidade quando ele está voltado para trás em momentos de partilha.</p>
	<p>. Estabelecer limites com base em acordos e não em ordens.</p>

ANEXO 3 – Exemplo de planificação das Sessões de Expressão Motora

Atividade 2– Expressão Motora				
Competências	Papel do Adulto	Organização do Espaço e Recursos Materiais e Humanos	Objetivos de aprendizagem	Duração
-Cooperação; -Espírito de equipa; - Capacidade de ouvir o outro; - Coordenação motora; - Estimular a confiança entre os pares;	-Promover uma atividade cooperativa; -Proporcionar um espaço de criatividade; - Promover um espaço de diálogo; -Observar o comportamento do grupo; - Criar um ambiente divertido enquanto promove o desenvolvimento de competências;	. CD com músicas de relaxamento para crianças.	-Estimular a coordenação e o controlo dinâmico do próprio corpo; - Identificar as cores;	- Aquecimento: 10min - Desenvolvimento: 30min - Relaxamento: 5min

ANEXO 4 – Entrevista da Abordagem de Mosaico

Entrevista - Abordagem Mosaico

Perguntas às crianças :

Qual é o espaço que mais gostas no jardim-de-infância? Porquê?

O que é que mais gostas de fazer nesse espaço? Porquê?

O que é que menos gostas de fazer? Porquê?

Gostavas de mudar alguma coisa no espaço? Porquê?

Qual é o espaço que menos gostas no jardim-de-infância? Porquê?

O que é que mais gostas de fazer nesse espaço? Porquê?

O que é que menos gostas de fazer? Porquê?

Gostavas de mudar alguma coisa no espaço? Porquê?

Perguntas aos pais:

Qual é o espaço que a criança mais fala em casa?

O que é que ela refere acerca desse espaço?

Acha que é o espaço que ela mais gosta ou menos gosta?

Na sua opinião, qual é o espaço que a criança mais gosta? Porquê?

E qual é aquele que ela menos gosta?

Sobre que experiências é que a criança fala em casa?

Perguntas à educadora e à auxiliar:

Quais são as crianças que se identificam mais com o quintal (por exemplo)? Porquê?

O que é que elas mais gostam de fazer nesse espaço? Porquê?

O que é que menos gostam de fazer nesse espaço? Porquê?

Com quem costumam brincar neste espaço?

ANEXO 5 - Categorização

Categorias



ANEXO 6 – Plano de Desenvolvimento Individual

Plano Individual

IMP01.IT01.PC03 - CRECHE

página 1 de 2

Identificação do Estabelecimento
Identificação do Grupo / Sala da Criança

Nome: _____ Idade: Anos Meses: Período de vigência: ____/____/____ a: ____/____/____

PI n.º(6) _____

Tema(1)	Objectivo/ Resultado Desejável (2)	Acções a Implementar (3)	Calendarização	Recursos a Envolver			Acompanhamento do PI(5)
				Recursos Humanos (4)	Recursos Materiais	Recursos Logísticos	

Pessoa de referência:

Família: _____

Outros serviços: _____

Data: ____/____/____

ANEXO 7 – Relatório do Plano de Desenvolvimento Individual

Relatório de Avaliação do Plano Individual
 IMP02.IT01.PC03 - CRECHE
 página 1 de 3

Identificação do Estabelecimento
 Identificação do Grupo / Sala da Criança

Nome: _____ Idade: Anos Meses: Período de vigência: ____/____/____ a: ____/____/____

PI n.º(6): _____

Tema	Objectivo/ Resultado Desejável	Acções	Avaliação da Execução(1)	Principais Competências		Avaliação da Calendarização Prevista (2)	Recursos Envolvidos (3)		
				Adquiridas	Não Adquiridas e que deviam ter ocorrido		Recursos Humanos	Recursos Materiais	Recursos Logísticos

Pessoa de referência:

Relatório de Avaliação do Plano Individual

IMP02.IT01.PC03 - CRECHE

página 2 de 3

Identificação do Estabelecimento
Identificação do Grupo / Sala da Criança

Identifique os principais indicadores da acomodação / adaptação da criança aos cuidados disponibilizados pelo estabelecimento

Identifique os principais resultados da avaliação da satisfação das famílias e dos colaboradores

(Fontes possíveis: Questionários de Avaliação de Satisfação do Cliente e do Colaborador, registros das Observações de Recepção Diária da Criança, Programa de Acolhimento Inicial, entre outros)

Identifique as principais dificuldades/constrangimentos encontrados na implementação do PI

Propostas de Intervenção Futura

Refira quais as principais propostas de intervenção futura com aquela criança, a implementar em articulação com a sua família, procurando evidenciar as suas competências e potencialidades, para revisão do PI

Data:

Organização:

Outros Serviços:

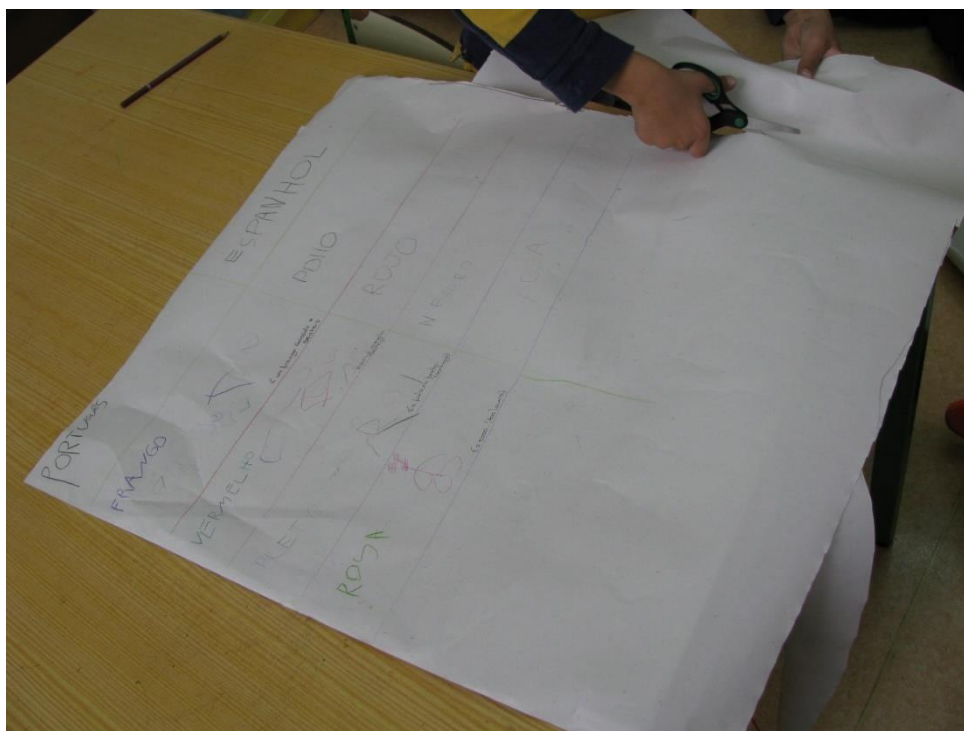
(Quando o Estabelecimento e os outros Serviços elaboraram o Relatório)

Data:

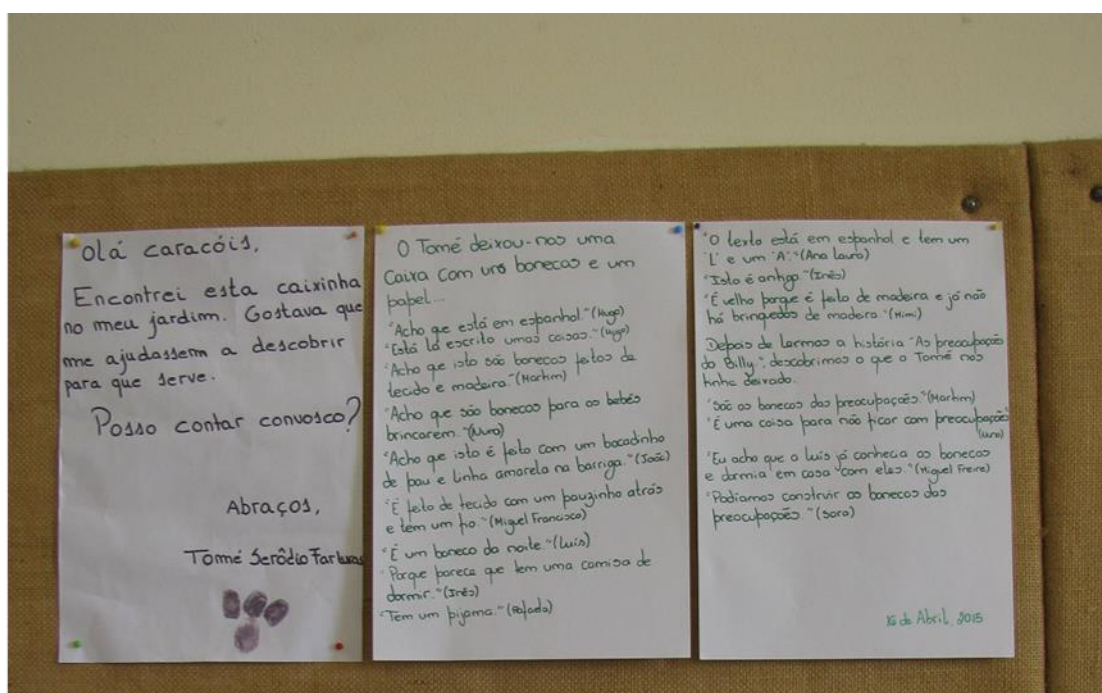
Família:

(Quando a Família tomou conhecimento do Relatório)

ANEXO 8 – Exemplos de documentação pedagógica



Construção da tabela com palavras em espanhol



Descoberta dos bonecos das preocupações

ANEXO 9 – Perguntas iniciais do Projeto Pedagógico

O que é que gostavam de descobrir sobre a Guatemala?

S.: Gostava de aprender a falar espanhol

M. F. : Como são as pessoas?

F.: Como é a comida?

M.: Onde é que é a Guatemala?

M. F. :Como é que eles comem?

M.: Como é que são as casa deles?

S.: Como é que eles brincam?

M.: Com que objetos o L. gosta de brincar?

S.: Como são as coisas lá e como são as rádios, aquecedores, livros...

F.: Como são os aviões?

S.: Se lá os desenhos animados são diferentes e como são.

S.: Quais são os animais que lá existem?

I.: Que instrumentos musicais existem lá e se são diferentes dos nossos.

D.: Gostava de descobrir sobre a equipa de futebol da Guatemala e que outros desportos lá existem.

N.: Como são as casas?

H.: Como são as comidas?

N.: Como são os nomes das cores?

J.: De que cor são os brinquedos?

V.: Se lá há rádios.

M.: Como são as plantas.

H.: A Guatemala pertence a Espanha?

ANEXO 10 - Construção da teia de conceitos



Início da teia de conceitos



Teia concluída

ANEXO 11 – Entrevista aos pais do L.

1 – Como são os hotéis, prédios e casas na Guatemala? (N.)

As casas são parecidas à de Portugal. Mas não temos de dois ou três andares. Na área rural há hotéis rurais com contacto com a natureza construídos de madeira. E parte do zoológico com animais. Na cidade também há hotéis grandes.

2 – O que é que comem e o que é o pequeno-almoço? (M. F.)

Ovos e feijão preto é o mais comum. Cereais, iogurte, panquecas e leite. Existe muita fruta tropical – bananas, laranja, melão, morangos, côco. Aqui em Portugal comem muito pão, lá na Guatemala é habitual comer comida com milho que se chama tortilha.

3 – Que materiais utilizam para comer? (M. F.)

Comemos com garfo e faca, igual a Portugal.

4 – Quais são os brinquedos com que costumam brincar e como é que o L. gosta de brincar? (S.)

O L. gosta de brincar e correr. A sua escola era ecológica, tinha uma casa na árvore e ele gostava muito de brincar na casa da árvore. Tinha uma quinta com animais como coelhos, galinhas, patos, galinhas pequenas. Ele gosta ainda de brincar com a bola, às escondidas, com legos e com carros. Também gosta de brincar com ferramentas, com o telescópio e com espada.

5 – Quais eram os brinquedos com que os pais do L. brincavam? (S.)

Brincavam na rua. A mãe gostava de Barbies e o pai gostava de jogar à bola e fazer fotografia. Também andavam de bicicleta.

6 – Como é o tempo na Guatemala? (J.)

Na Guatemala é um clima tropical. Onde moravam era parecido com a primavera todo o ano. Era mais quente no verão, mas não há estações. Embora faça mais frio em Dezembro. De Maio a Setembro/Outubro é inverno e há mais vento e chuva.

7 – Na Guatemala há praias? E piscinas? (J.; D.)

Há muitas praias, do lado do Oceano Atlântico e do lado do Oceano Pacífico. O Luís gosta de nada e ir à praia.

8 – As horas são iguais às nossas? (S.)

Na Guatemala são menos 7h. Aqui são 10.30h, na Guatemala são 3.30h.

Amanhece às 6h da manhã e escurece às 6h da tarde.

9 – Jogam futebol? Qual é a equipa? (M.)

Existem duas equipas principais, os Vermelhos da equipa Municipal e os brancos da equipa Comunicações.

10 – Como é a rádio na Guatemala? (J.)

Há rádios com música em Espanhol e há rádios com música em inglês.

11 – Quais são os desenhos animados? (S.)

Os desenhos animados são semelhantes aos desenhos animados em Portugal, do canal Disney.

Outras curiosidades...

Na Guatemala há muitos vulcões. Existe uma cidade chamada Antiga Guatemala que é parecida com Coimbra, com as ruas em calçada. Tem também muitos lagos e muitos rios. Na Guatemala não existem muitos castelos, existe só um castelo mas existem muitas pirâmides Maias, onde viviam reis e rainhas.

ANEXO 12 – Bonecos das preocupações e documentação



Exploração dos bonecos das preocupações deixados pelo Tomé



Documentação que acompanhou os bonecos das preocupações

ANEXO 13 – Exemplo de planificação semanal

Data	<u>Atividades/Estratégias</u>	<u>Áreas de Conteúdo</u>	<u>Objetivos/Finalidades</u>	<u>Competências desenvolvidas</u>	<u>Recursos Humanos/Materiais</u>
08/04/2015	-Entrevista ao pai do Luís	-Área de Expressão e Comunicação: . Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; - Área de Formação Pessoal e Social;	- Descobrir o que as crianças pretendem saber acerca da Guatemala, através de uma entrevista já elaborada por elas.	Cooperação e trabalho em equipa; -Curiosidade e desejo de saber; - Capacidade e expressão oral;	- Perguntas feitas pelas crianças
	- Continuação da construção da cidade	-Área de Expressão e Comunicação: . Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Domínio da expressão plástica; .Domínio da Expressão Dramática; - Área de Formação Pessoal e Social.	- Conversar sobre o espaço no qual vamos colocar a cidade depois de construída; - Construir uma cidade com recurso a ideias criativas de fantasia;	-Cooperação e trabalho em equipa; -Sentido Crítico; -Criatividade;	- Materiais recicláveis trazidos de casa pelas crianças e por nós

	- Continuação construção da teia de conceitos	-Área de Expressão e Comunicação: . Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; .Domínio da expressão plástica; .Domínio da Expressão Plástica	-Acrescentar o que aprendemos sobre a Guatemala, depois da entrevista ao pai do Luís	-Capacidade de expressão oral; - Sentido Crítico; -Criatividade; - Cooperação e trabalho em equipa; -Curiosidade e desejo de saber;	-Diferentes materiais escolhidos pelas crianças
	-Continuação do registo de palavras	-Área de Expressão e Comunicação: . Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita;	- Descobrir palavras numa língua diferente;	-Capacidade de expressão oral; - Curiosidade e desejo de saber;	-Tabela de registo de palavras feita pelas crianças
09/04/2015	- Criação de um jogo relacionado com a exploração dos números em espanhol;	-Área de Expressão e Comunicação: . Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; .Domínio da Expressão Plástica; .Domínio da Expressão Dramática; -Área de Formação Pessoal e Social.	-Descobrir os números em espanhol	-Criatividade; - Trabalho em equipa e cooperação; - Capacidade de expressão oral.	- Diferentes materiais escolhidos pelas crianças.

	<p>Continuação da construção da teia de conceitos</p>	<p>-Área de Expressão e Comunicação: . Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; .Domínio da Expressão Plástica; .Domínio da Expressão Dramática; -Área da Formação Pessoal e Social.</p>	<p>-Finalizar a junção dos conhecimentos adquiridos sobre a Guatemala através da entrevista ao pai do Luís à teia de conceitos</p>	<p>-Capacidade de expressão oral; - Sentido Crítico; -Criatividade; - Cooperação e trabalho em equipa; -Curiosidade e desejo de saber.</p>	<p>Diferentes materiais escolhidos pelas crianças</p>
	<p>- Continuação do registo das palavras em espanhol</p>	<p>-Área de Expressão e Comunicação: . Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.</p>	<p>-Descobrir palavras numa língua diferente</p>	<p>-Capacidade de expressão oral; - Curiosidade e desejo de saber.</p>	<p>Tabela de registo de palavras feita pelas crianças</p>
	<p>-Continuação da construção da cidade</p>	<p>-Área de Expressão e Comunicação: . Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Domínio da expressão plástica; .Domínio da Expressão</p>	<p>- Construir uma cidade com recurso a ideias criativas de fantasia</p>	<p>-Cooperação e trabalho em equipa; -Sentido Crítico; - Criatividade.</p>	<p>- Materiais recicláveis trazidos de casa pelas crianças e por nós.</p>

		Dramática; - Área de Formação Pessoal e Social.			
10/04/2015	-Continuação da construção da cidade	-Área de Expressão e Comunicação: . Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Domínio da expressão plástica; .Domínio da Expressão Dramática; - Área de Formação Pessoal e Social.	- Construir uma cidade com recurso a ideias criativas de fantasia; - Fazer o ponto de situação da construção da cidade para podermos finalizá-la.	- Cooperação e trabalho em equipa; - Capacidade de observação; - Sentido Crítico; - Criatividade.	- Materiais recicláveis trazidos pelas crianças e por nós
	-Continuação do registo de palavras em espanhol	-Área de Expressão e Comunicação: . Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita;	- Descobrir palavras numa língua diferente	-Capacidade de expressão oral; - Curiosidade e desejo de saber.	-Tabela de registo de palavras feita pelas crianças
	-Ponto de situação do projeto com as crianças	- Área de Expressão e Comunicação: . Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; - Área de Formação	-“Avaliar” o interesse e o empenho deles no projeto	-Capacidade de expressão oral; - Responsabilidade; -Sentido Crítico; - Cooperação e	

		Pessoal e Social.		trabalho em equipa.	
--	--	-------------------	--	---------------------	--