

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório Final:

**Da teoria à prática - o estágio como um processo de
aprendizagem**

Carolina Gaspar Santos

Coimbra, 2015

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Carolina Gaspar Santos

Relatório Final:

Da teoria à prática - o estágio como um processo de aprendizagem

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

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutora Ana Coelho

Arguente: Prof. Doutora Fátima Neves

Orientador: Prof. Doutora Vera do Vale

Data da realização da Prova Pública: 22 de maio de 2015

Classificação: 13 valores

Maio, 2015

Da teoria à prática - o estágio como um processo de aprendizagem

Resumo: O presente relatório pretende retratar o itinerário formativo, assim como evidenciar as aprendizagens adquiridas ao longo da formação académica e na prática pedagógica (estágio), no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Este documento começa por descrever elementos relativos ao contexto, nomeadamente a caracterização da instituição onde decorreu o estágio, a organização do ambiente educativo e todas as fases deste processo. Na segunda parte são apresentadas um conjunto de experiências-chave que tiveram origem a partir das aprendizagens e experiências vivenciadas ao longo do percurso de estágio e que são analisadas de uma forma crítica e reflexiva, tendo sempre a preocupação de interligar a teoria com a prática, dando exemplos vivenciados no estágio.

Em suma, este relatório foi realizado de modo a que o mesmo evidencie as aprendizagens que efetuei durante o período de estágio, os quais me permitiram desenvolver competências pessoais como profissionais, tornando o estágio uma experiência significativa.

Palavras-chave: Educação Pré - Escolar, Aprendizagem, Trabalho por projeto, Estágio

From theory to practice - the internship as a learning process

Abstract: This report seeks to portray the formation process, as well as highlight the learning acquired through academic training and teaching practice (internship) under the Master in Pre-School Education.

This document begins by describing details of the context, including characterization of the institution where the internship took place, the organization of the educational environment and all stages of this process. In the second part are given a set of key experiences that originated from the learning and experiences lived along the internship route and are analyzed in a critical and reflective way, always having the worry of linking theory with practice, giving examples experienced on internship.

In short, this report was conducted so that the same evidence of the learning that during the probationary period, which allowed me to develop personal skills as professionals, making the internship a meaningful experience.

Keywords: Pre-School Education, Learning, Work by project, Internship

Índice

INTRODUÇÃO	VII
PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO.....	9
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO DO PROCESSO DE ESTÁGIO	11
1- Educação Pré-escolar	13
2- Caracterização da instituição.....	16
3- Organização do ambiente educativo	18
3.1 - Organização da sala	18
3.2 - Organização do tempo	19
3.3 – Caracterização do grupo	20
3.4 - Princípios educativos orientadores da prática pedagógica da educadora cooperante.....	21
CAPÍTULO II - DESCRIÇÃO E ANÁLISE CRÍTICO-REFLEXIVA DO PROCESSO DE ESTÁGIO	23
1- Observação do contexto educativo.....	25
2- Integração progressiva no contexto educativo	26
3- Desenvolvimento de práticas pedagógicas.....	27
4- Implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico	28
PARTE II – CONJUNTO DE 5 EXPERIÊNCIAS-CHAVE	31
1- Projeto “As profissões ”	33
□ Planificação e Dinamização	35
□ Avaliação/ Divulgação do projeto	40
2- A importância da rotina na Educação de Infância	42
3- Que aprendizagens/experiências deve um/a educador/a de infância proporcionar às crianças?	49
4- Observação e documentação da prática - duas etapas importantes em contexto de estágio	59
5- Abordagem de Mosaico (estudo)	66
5.1- Definição e características da abordagem de mosaico	66
5.2 - Métodos	68
5.3 – Fases.....	69
5.4 – Objetivos do estudo	69
5.5 – Participantes.....	70

5.6 - Metodologia.....	70
5.7 – Tratamento e análise de dados	74
5.8 – Triangulação de dados	77
5.9 – Conclusões do estudo.....	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
Referências Bibliográficas	84
APÊNDICES	89
Apêndice nº 1 – Caracterização do espaço físico do JI	91
Apêndice nº 2 - Áreas e respetivas medalhas presentes na sala de atividades	92
Apêndice nº 2.1- Especificação de cada uma das áreas	96
Apêndice nº 3 – Exemplo da construção de uma teia sobre um determinado assunto	98
Apêndice nº 4 - Planificação “ O que acontece no Inverno”	99
Apêndice nº 4.1 – Jogo relacionado com o tópico “Está Frio”	100
Apêndice nº 5 – Atividade de Expressão Plástica	104
Apêndice nº 6 – Atividade de Leitura e Escrita e Matemática	107
Apêndice nº 7 – Teia da Primavera	110
Apêndice nº7.1 – Atividades relacionadas com os tópicos das abelhas e joaninhas	110
Apêndice nº 8 – Planificação em teia do projeto “As Profissões” e exploração de materiais.....	114
Apêndice nº 9 – Profissão de médico/a	116
Apêndice nº10 – Profissão de Pintor/a	120
Apêndice nº11 – Profissão de Fotógrafo/a	129
Apêndice nº 12 – Profissão de cozinheiro/a	135
Apêndice nº13 – Divulgação do projeto	142
Apêndice nº 14 – Rotina diária – Planear- Fazer- Rever	146
Apêndice nº 15 – Estudo utilizando a Abordagem de Mosaico	148

Abreviaturas

EPE – Educação Pré-Escolar

ME – Ministério da Educação

MEM – Metodologia da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

JI – Jardim-de-Infância

PCG – Projeto Curricular do Grupo

PE – Projeto Educativo

Figuras

Figuras nº 1, 2 e 3 – Crianças a desenharem e exposição dos desenhos.....	p.35
Figura nº 4 – Jogos das cadeiras (adaptado com círculos).....	p.48
Figura nº 5 – Jogo dos sabores: maçã, limão, laranja, mel, rebuçados, bolachas salgadas.....	P.52
Figura nº 6 – Criança a utilizar os sentidos (exceto a visão) para adivinhar que alimento está a provar.....	p.52
Figuras nº 7 e 8 – Crianças na área da casa e na manta a realizarem jogos fantasiosos.....	p.55
Figuras nº 9 e 10 – Crianças a tirarem fotografias enquanto “fotógrafos”.	p.56
Figuras nº 11, 12, 13 e 14 – Crianças I. e A. a realizarem o circuito e a desenharem o mesmo no mapa.....	p.72
Figuras nº 15 e 16 – Mapas feitos pelas crianças.....	p.73
Figuras nº 17 e 18 – Construção e conclusão da manta mágica.....	p.73
Figura nº 19 – Fotografia tirada pela criança I. – Local do lanche (quando este se realiza no exterior).....	p.75
Figura nº 20 – Fotografia tirada pela criança I. – Local onde costuma brincar, quando vem para o exterior.....	p.75
Figura nº 21 – Fotografia tirada pela criança A. – Exposição dos quadros.....	p.75
Figura nº 22 – Fotografia tirada pela criança A. – Área da casinha (local onde costuma brincar com frequência).....	p.76
Figura nº 23 – Fotografia tirada pela criança A. – Área dos legos (local onde não brinca com tanta frequência quanto gostaria).....	p.76

INTRODUÇÃO

O presente Relatório Final foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, no decorrer do ano letivo 2013/2014 sob a orientação da professora Doutora Vera do Vale.

O Relatório tem por finalidade dar a conhecer e caracterizar a minha intervenção pedagógica, realizada numa instituição de Educação Pré-Escolar, assim como refletir sobre as aprendizagens que esta nos proporciona.

O estágio, realizado em conjunto com outra colega, teve a duração de vinte semanas, distribuindo-se por três dias úteis (quarta-feira a sexta-feira), perfazendo trezentas horas.

De modo a tornar a leitura deste trabalho mais perceptível o mesmo encontra-se dividido em duas partes, sendo que a primeira está subdividida em dois capítulos.

A primeira parte diz respeito à contextualização e itinerário formativo. No primeiro capítulo falo do enquadramento do processo de estágio, nomeadamente uma pequena introdução à Educação Pré-Escolar, a caracterização da instituição e a organização do ambiente educativo. No segundo capítulo descrevo e analiso, de forma crítico-reflexiva, o processo de estágio, nomeadamente a observação do contexto educativo, a integração progressiva do mesmo, o desenvolvimento de práticas pedagógicas e a implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico.

A segunda parte deste Relatório diz respeito a um conjunto de experiências-chave em que as quatro primeiras estão relacionadas com a minha vivência no estágio, tendo um carácter essencialmente reflexivo e a quinta, e última experiência-chave, está relacionada com a investigação/estudo que nos foi proposto pelas docentes da Unidade Curricular Seminário Interdisciplinar que, de certo modo, foi importante para a realização da mesma. A investigação está relacionada com as conceções das crianças acerca do Jardim de Infância e esta é feita a partir de uma abordagem específica, a Abordagem de Mosaico.

Por fim, são apresentadas as considerações finais do estágio vivenciado e das aprendizagens realizadas.

Este estágio foi uma experiência única, que me permitiu observar e compreender a realidade de uma educadora de infância, tendo oportunidade de colocar em prática os saberes teóricos anteriormente adquiridos e de ter novas aprendizagens com a observação e reflexão.

PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO DO PROCESSO DE ESTÁGIO

1- Educação Pré-escolar

A Educação Pré-Escolar (EPE) é uma das etapas mais importantes na vida de uma criança sendo considerada, pelo Ministério da Educação (ME), como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida “(ME, 1997,p.17).

De acordo com *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*, a EPE destina-se a crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso ao ensino básico e, apesar de ser de frequência facultativa, está integrada no sistema educativo. É um direito extensível a todas as condições sociais e culturais, transmitindo uma plena inserção da criança como um ser solidário, livre e autónomo.

Sendo o jardim-de-infância (JI) o primeiro contacto da criança com um mundo social mais alargado do que o ambiente familiar, a EPE tem um papel importante no que diz respeito à socialização das crianças assim como à sua estabilidade emocional e afetiva.

A EPE distingue-se dos outros níveis de escolaridade uma vez que apresenta determinadas características gerais próprias tais como a ausência de conteúdos programáticos, de determinadas matérias a aprender; a inexistência de uma avaliação classificativa e discriminatória dos alunos; o privilégio de aprendizagem em relação ao ensino; o tomar a ação da criança sobre determinados recursos materiais (que estão organizados de forma a construírem um ambiente educativo estimulante para o seu desenvolvimento) como ponto de partida da aprendizagem; a educadora e o grupo de crianças são considerados como recursos deste meio educativo uma vez que a educadora estabelece uma relação próxima com cada criança e o grupo de crianças porque favorece a interação e é considerado mediador do processo de aprendizagem e de socialização (Estrela, Pinto, Silva, Rodrigues, Pinto,1991).

Apesar da ausência de conteúdos programáticos o ME criou um documento, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), que são de referência oficial comum a todos os/as educadores/as e permite o desenvolvimento de diferentes opções pedagógicas, curriculares e práticas de avaliação. As OCEPE

estão organizadas por três áreas de conteúdo, de forma a facilitar a sua leitura e cada área tem os seus próprios objetivos (ME,1997).

A área de formação pessoal e social tem como principal objetivo promover a consciencialização para diferentes valores e culturas. Esta área não é independente das outras, por isso é considerada uma área de conteúdo transversal e integradora do processo educativo (Gonçalves, 2008).

Na área de expressão e comunicação estão integradas todas as expressões: a musical, a plástica, a dramática e a motora e ainda os domínios da matemática e o da linguagem oral e escrita. É considerada uma área de extrema importância pois segundo Silva,1997a:56, citado por Gonçalves (2008) “engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem”, ou seja, é algo imprescindível para a aprendizagem da criança ao longo da vida (p.52).

Por fim, a área do conhecimento do mundo também é uma área muito importante e deve ser explorada no JI porque é uma área que está relacionada com a curiosidade natural das crianças, sensibilizando-as para as ciências, para a educação ambiental e para a educação para a saúde (Gonçalves, 2008).

De acordo com as OCEPE, durante a EPE, devem-se criar condições para que as crianças aprendam a aprender e deve-se promover a contribuição de igualdade de oportunidades, tanto no acesso à escola como no sucesso das aprendizagens. Esta não deve ser organizada em função de uma preparação para o ensino básico, ou seja, para a escolaridade obrigatória, mas deve permitir que as crianças criem condições necessárias para que obtenham sucesso na etapa seguinte (ME, 1997).

Um dos principais objetivos gerais pedagógicos definidos para a EPE consiste em: “ Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso de aprendizagens.” (ME, 1997, p.15). Este objetivo é importante uma vez que todas as crianças, independentemente da sua condição social ou financeira, têm o direito de aprender e de frequentar a pré-escola.

Para que haja uma maior igualdade de oportunidades, as OCEPE dão importância a uma pedagogia estruturada, permitindo que o/a educador/a planeie o seu trabalho, avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças (ME, 1997).

O apoio e a orientação do/a educador/a são fundamentais durante todo o processo educativo da criança, dando respostas e respeitando as suas características, necessidades e gostos, conferindo-lhe um papel ativo, pois é durante este processo que a criança constrói os seus saberes e as suas aprendizagens.

A EPE “deverá familiarizar a criança com um contexto educativo culturalmente rico e estimulante que desperte a curiosidade e desejo de aprender” (M.E, 1997, p.93).

Apesar de ser importante que o/a educador/a adote uma pedagogia organizada e estruturada não implica que as OCEPE tenham que ser seguidas de uma forma rígida. Estas servem apenas como um documento de apoio, como refere Oliveira-Formosinho (2002) citada por Gonçalves (2008) “tratando-se de um documento guia, as orientações curriculares são suficientemente flexíveis para se adaptarem a qualquer modelo curricular, conquanto os seus princípios nos remetam para o desenvolvimento de práticas congruentes com os princípios interaccionistas construtivistas” (p.48).

2- Caracterização da instituição

A instituição onde realizei o meu estágio pertence à rede pública e insere-se num agrupamento de escolas, cuja escola-sede está situada na cidade de Coimbra.

O JI funciona num edifício construído de raiz, numa área urbana da cidade de Coimbra e apenas se integrou no agrupamento de escolas em 2008, sendo que, anteriormente, pertencia a outra rede escolar.

A equipa educativa da instituição é composta por três educadoras, três auxiliares e duas auxiliares de cozinha. As educadoras acompanham o grupo de crianças desde que entram na instituição até ao momento que saem mas, por sua vez, as auxiliares vão alternando semanalmente. A meu ver, esta alternância semanal pelas três salas é benéfica uma vez que as auxiliares ao serem os elementos, dentro da instituição, que acabam por passar mais tempo com as crianças, desde o acolhimento até à hora de saída das mesmas, é importante que conheçam e se relacionem com todas as crianças da instituição.

No que diz respeito ao espaço físico, tal como se pode constatar na descrição do mesmo (cf. Apêndice nº1) o JI apresenta áreas importantes para o desenvolvimento de cada uma das crianças que o frequentam. Apresenta um espaço exterior, a meu ver, amplamente razoável para as setenta e cinco crianças presentes na instituição, com uma boa área para poderem brincar livremente. Este espaço é muito importante para as crianças uma vez que é nele que as mesmas têm contacto e novas experiências com objetos e materiais que não encontram em espaços fechados. O espaço exterior acrescenta assim outra dimensão ao processo de aprendizagem, “proporciona à criança a possibilidade de utilizar materiais e objetos que hoje, em nossas cidades, não há oportunidade de conhecer e empregar: terra, areia, plantas, animais, pedras, e de estar em contato com elementos da natureza.” (Arribas, 2004, p. 375). O espaço exterior tem também um papel fundamental no que diz respeito ao nível motor de cada criança uma vez que, a nível corporal, as crianças dispõem de um amplo espaço para se deslocarem e, progressivamente, conquistarem habilidades motoras (Arribas, 2004). Além de ser visto como um espaço de brincadeira e de

prazer para as crianças, pode ser, para o adulto, um espaço onde se possa intervir e dinamizar jogos. O adulto deve, por isso, não ser apenas vigilante mas participante.

3- Organização do ambiente educativo

O ambiente educativo, ou seja, o contexto institucional da EPE “deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e de aprendizagem das crianças. Este ambiente deverá ainda proporcionar ocasiões de formação dos adultos que trabalham nesse contexto” (ME, 1997, p. 31). Seguindo esta linha de ideias, conclui-se que a base da prática do/a educador/a incide na interação entre os intervenientes da prática educativa e a organização do espaço, do tempo, do grupo e do meio institucional.

O ambiente educativo (grupo, tempo, espaço) tem um papel muito importante na vida de uma criança uma vez que é neste que muitas aprendizagens acontecem, “a educação pré-escolar é um contexto de socialização em que muitas aprendizagens decorrem de vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar de cada criança, de experiências relacionais e de ocasiões de aprendizagem que implicam recursos humanos e materiais diversos. Este processo educativo desenvolve-se em tempos que lhe são destinados e, em geral, em espaços próprios.” (ME, 1997, p. 34).

3.1 - Organização da sala

De acordo com as OCEPE, o tempo e o espaço estão relacionados dependendo um do outro, uma vez que a distribuição do tempo depende da organização do espaço, assim como a sua utilização depende das experiências e oportunidades educativas proporcionadas pelos espaços (ME, 1997).

Uma boa organização e distribuição dos espaços numa sala de atividades são fundamentais para que a aprendizagem tenha bons resultados. A sala de atividades deverá possibilitar que as crianças que nela se encontram sejam conhecedoras de todos os objetos, materiais e utensílios presentes na mesma. Estes devem estar ao alcance e à disposição das crianças, uma vez que é a partir do contacto direto e da exploração destes materiais que as crianças aprendem a organizar a sua atividade e a prever que materiais necessitarão para a realização da mesma (Arribas, 2004).

A sala de atividades, sendo um espaço onde as crianças passam a maior parte do tempo, desde que chegam à instituição até se irem embora, deve ser um lugar

estimulante e motivador para as mesmas, só assim as crianças desenvolverão as suas potencialidades. “ A sala de aula deve ser um lugar de estímulo e de motivação, de forma que a atividade seja rica e ajude a favorecer cada uma das potencialidades de meninos e meninas.” (Arribas, 2004, p. 342).

Para a organização da sala é importante ter em conta o grupo de crianças que nela vão estar. Deve-se respeitar a intimidade, a segurança emocional e a estabilidade que as crianças, nesta faixa-etária, necessitam e, para isso, o/a educador/a, deverá organizá-la de modo a contemplar essas necessidades básicas, transmitindo proteção e conforto às crianças. A sala deve ser um espaço atrativo de modo a que as crianças tenham curiosidade em explorá-la, “ para que as crianças possam adquirir a própria identidade, necessitam de um universo estável e conhecido.” (Arribas, 2004, p. 343).

Com base numa observação mais aprofundada durante o período de estágio pude observar como está organizada a sala de atividades. De acordo com o Projeto Curricular de Grupo (PCG), ao qual tive acesso, a sala de atividades está dividida em várias áreas que permitem o desenvolvimento global da criança.

De modo a que haja uma certa organização em cada uma das áreas todas elas têm medalhas respetivas (cf. Apêndice nº 2). As medalhas têm como objetivo limitar o número de crianças em cada área¹ (cf. Apêndice nº2.1).

3.2 - Organização do tempo

As referências temporais são fulcrais para que as crianças se sintam seguras e compreendam o tempo no seu contexto diário, semanal, mensal, anual assim como o passado, o presente e o futuro. Por ser algo tão importante na vida de uma criança, a organização do tempo, que inclui as rotinas diárias, deve ser decidido pelo/a educador/a e pelas crianças (ME, 1997).

A existência de uma rotina diária é crucial na vida de uma criança uma vez que esta permite que as crianças adquiram hábitos de organização no tempo e no espaço (que estão diretamente relacionados) e faz com que a criança, desde cedo, se

¹ Em apêndice encontra-se a especificação de cada uma das áreas com o respetivo material.

sinta segura e saiba organizar o seu dia-a-dia. É importante referir que as rotinas devem ser flexíveis “ a sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existido, deste modo, uma rotina é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações. Nem todos os dias são iguais, as propostas do/a educador/a ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual.” (ME, 1997, p. 40).

Todas as crianças da instituição onde realizei o estágio, de um modo geral, regem-se pela mesma rotina. Esta passa por diferentes momentos, todos eles importantes para o seu dia-a-dia no JI.

A organização do tempo deve ser feita de uma forma flexível e adaptável, para que a criança se sinta inserida nas mesmas e se consiga adaptar. Esta organização do tempo deve também valorizar o trabalho do adulto, não o desconsiderando nem tornando o seu trabalho monótono, repetitivo e pouco participativo (MED, 1998).

Como, a meu ver, é um ponto fundamental na EPE, dediquei uma das experiências – chave a este assunto, onde destacarei os aspetos principais e a importância da rotina na EPE.

3.3 – Caracterização do grupo

O grupo de estágio é um grupo de vinte e cinco crianças, catorze rapazes e onze raparigas, com idades compreendidas entre os três e a idade de ingresso ao ensino básico.

Relativamente ao desenvolvimento motor, de um modo geral, o grupo não apresenta dificuldades no desenvolvimento das competências da motricidade fina à exceção das crianças de três anos que ainda apresentam algumas dificuldades a recortar. Regra geral, todas as crianças apresentam já uma certa independência à exceção das crianças de três anos e uma de quatro anos que ainda se demonstram muito dependentes de uma figura adulta.

Segundo as OCEPE, na EPE o grupo constitui a base do processo educativo, uma vez que é este que proporciona o contexto imediato de interação social e de relação entre adulto/criança e criança/criança (ME, 1997).

Todas as salas do JI têm crianças de diferentes faixas etárias. O facto de cada sala ter crianças de idades diferentes é muito importante para as crianças uma vez que, ao conviverem umas com as outras, vão trocar saberes e vão ajudar-se mutuamente, promovendo assim um melhor desenvolvimento e aprendizagem “ a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem. ” (ME 1997, p.35).

O/a educador/a deve, contudo, independentemente da idade da criança, estabelecer uma relação individualizada com cada uma delas para que esta se sinta mais segura e de modo a facilitar a sua inserção no grupo e nas relações que esta estabeleça com outras crianças, é importante que a criança se sinta valorizada.

3.4 - Princípios educativos orientadores da prática pedagógica da educadora cooperante

As atividades, feitas na sala, são delineadas, projetadas e organizadas segundo os interesses das crianças e de modo a que todas as possam realizar, alargando os seus saberes e fomentando a sua curiosidade. De um modo geral as atividades são múltiplas e variadas, onde cada criança adquire e consolida conhecimentos que se vão construindo no dia-a-dia.

A educadora cooperante privilegia a pedagogia por projeto, permitindo uma participação ativa no processo de aprendizagem. O conhecimento das crianças e tudo o que fazem é sempre primeiro discutido entre todos onde todas as crianças têm a oportunidade de darem a sua opinião (cf. Apêndice nº3 – Exemplo da construção de uma teia).

Após este período de observação, e com a ajuda do PCG, posso concluir que a educadora cooperante não se rege unicamente por um modelo, utiliza vários aspetos de cada um deles de modo a responder às necessidades, características e interesses do grupo. A educadora cooperante rege-se assim pela Metodologia da Escola Moderna (MEM), no que diz respeito ao aspeto da organização cooperativa

do grupo, valorizando o desenvolvimento do pensamento lógico e crítico. A abordagem High/Scope apoia a socialização da criança, promovendo o desenvolvimento das capacidades sociais e cognitivas (Brickman & Taylor, 1996). É também contemplado o princípio de Piaget que defende que a experiência direta leva ao desenvolvimento das capacidades cognitivas.

“ Para Piaget a criança é um ser dinâmico que interage com a realidade, operando activamente com objectos e pessoas (interaccionismo), (...) esta concepção valoriza um método de aprendizagem que leva a criança/aluno a descobrir o conhecimento através da acção.” (Pires, 2007, p.51). A educadora cooperante, sempre que possível, estabelece uma relação democrática com as crianças, para que estas desde cedo, tenham consciência das responsabilidades que devem ter e se tornem seres autónomos.

O processo de estágio, que será descrito e refletido no próximo capítulo, dividiu-se, essencialmente em cinco fases, em que uma decorreu anteriormente ao estágio.

CAPÍTULO II - DESCRIÇÃO E ANÁLISE CRÍTICO-REFLEXIVA DO PROCESSO DE ESTÁGIO

1- Observação do contexto educativo

Esta fase durou, sensivelmente, seis semanas e durante este período pude observar a prática da educadora cooperante. Esta fase foi uma das etapas mais importantes neste processo de aprendizagem, e nesta tive a necessidade de observar o funcionamento da instituição, o tempo, o espaço, assim como a criança/grupo e as práticas educativas da educadora cooperante. Durante estas seis semanas, privilegiei uma observação direta e participante, onde tive sempre a preocupação de interagir com as crianças e, acima de tudo, compreendê-las. Esta observação permitiu-me conhecer o tipo de experiências significativas que se pode proporcionar às crianças desta faixa etária. Pude observar que a educadora cooperante teve sempre o cuidado de realizar experiências que fossem significativas para o grupo de crianças que tinha, uma vez que a aprendizagem tem mais impacto nas crianças quando estas estão motivadas por objetivos e interesses pessoais. A educadora cooperante, sempre que possível, teve em conta o interesse das crianças, dando oportunidade, às mesmas, que expressassem a sua opinião (Hohmann & Weikart, 2003).

A educadora cooperante, à medida que ia implementando os projetos tentava, ao longo de várias etapas, incentivar as crianças a observarem, analisarem, refletirem, planificarem e negociarem estratégias.

2- Integração progressiva no contexto educativo

Após a fase de observação, entrei numa fase em que a minha responsabilidade começou a aumentar de forma gradual. Eu e o meu par pedagógico começámos por desenvolver algumas atividades pontuais onde tentámos desenvolver experiências de aprendizagem que fossem do interesse das crianças.

A aprendizagem tem maiores probabilidades de ocorrer quando as crianças estão motivadas por objetivos e interesses pessoais, os adultos conseguem criar um clima de apoio se estiverem a tentos aos interesses das crianças, aos seus talentos, às suas capacidades e às suas competências, e se apoiarem neles o trabalho educativo (Hohmann & Weikart, 2003, p.81).

Esta fase teve uma duração de quatro semanas e durante este período desenvolvemos, enquanto grupo de estágio, três atividades pontuais com a colaboração da educadora cooperante, nomeadamente sobre o tema que estava a ser debatido na altura “ O inverno” cuja planificação/teia já tinha sido feita pelas crianças com a colaboração da educadora cooperante (cf. Apêndices nºs 4; 4.1; 5 e 6).

De um modo geral, tentámos que as atividades fossem diversificadas, quanto às áreas, aos objetivos e aos materiais necessários para a realização das mesmas. A escolha de conteúdos e atividades deve ser significativa para as crianças e, quando possível, deve-se ter em consideração aspetos/ideias que surjam da própria iniciativa das crianças (Zabalza, 1998).

3- Desenvolvimento de práticas pedagógicas

A terceira fase teve uma duração de quatro semanas. Esta fase foi, de certo modo, a continuação da anterior, uma vez que desde cedo comecei, com o meu par pedagógico, a executar atividades de acordo com o plano curricular da educadora cooperante. A partir desta fase, de modo a preparar-nos para o projeto pedagógico que iríamos implementar na fase seguinte, comecei a realizar as atividades planificadas por mim e pelo meu par pedagógico. Nesta fase iniciámos um tema com as crianças, neste caso a Primavera, onde começámos por planificar com elas, construindo a teia (cf. Apêndice nº7) e realizando atividades sobre alguns dos tópicos presentes, como por exemplo, o tópico das joaninhas e das abelhas (cf. Apêndice nº7.1) onde para cada um deles tivemos o cuidado de perceber o que já sabiam sobre os mesmos e que dúvidas/curiosidades queriam esclarecer. Depois de perceber o que gostariam ou não de saber sobre estes mesmos tópicos tentámos arranjar atividades que lhes despertassem algum interesse e onde ficassem esclarecidas essas “dúvidas”. Foi uma fase muito importante para mim porque foi nesta etapa que senti que tive mais responsabilidades, uma vez que já tinha a mesma responsabilidade que tive posteriormente na implementação do projeto pedagógico, ou seja, agimos como se fôssemos as educadoras daquele grupo de crianças, isto é, tínhamos as mesmas responsabilidades que a educadora cooperante desde a entrada na sala, a preparar as atividades que iriam ser realizadas até ao final do dia. Uma vez que é com a prática que se aprende estas semanas foram muito importantes neste meu percurso porque surgiram dúvidas e receios que na altura da implementação do projeto pedagógico já tinham sido ultrapassados.

4- Implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico

Esta última fase, neste processo de estágio, teve uma duração de seis semanas. Antes de iniciar o projeto tive a necessidade de pesquisar o que se pretendia e o que consistia esta metodologia de trabalho por projeto. Após uma pesquisa mais aprofundada sobre o assunto percebi que esta metodologia permite adquirir saberes através de uma pesquisa orientada e é estruturada por fases que permitem organizar a produção do conhecimento. É uma metodologia que é desenvolvida em grupo e requer um caminho constante entre a teoria e a prática. No trabalho de projeto as crianças têm um papel ativo, tornando-se construtoras do seu próprio saber. É necessária, por parte do/a educador/a, uma visão da criança como um ser competente e capaz, que pesquise e resolva problemas demonstrando ser autónomo e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem. Desta forma, a metodologia trabalho de projeto estimula as crianças a colocarem questões, a resolverem problemas e a terem perceção de fenómenos significativos tornando assim as suas aprendizagens significativas. O/a educador/a possui o papel de co-construtor de conhecimentos num processo de interação com as crianças, tornando-se assim o processo de ensino-aprendizagem uma transação entre todos os intervenientes deste processo (Many & Guimarães, 2006).

O projeto pedagógico possui uma duração variável que depende do objetivo, do desenrolar das várias etapas, do desejo e do interesse das crianças pelo assunto tratado. Este tipo de metodologia apresenta uma grande dose de imprevisibilidade e flexibilidade, podendo ser alterado sempre que necessário (MED, 1998).

Uma das principais vantagens de trabalhar por esta metodologia e de se trabalhar com projetos é o facto de esta possibilitar às crianças múltiplas relações com diversas áreas, uma vez que com um determinado assunto as crianças conseguem relacioná-lo e complementá-lo com conhecimentos pertinentes provindos de outros eixos. Para a realização de um projeto estão implicadas várias etapas de trabalho que são, devem ser, planeadas e negociadas com as crianças para que estas possam se ajustar e acompanhar o percurso até ao que é pretendido (produto final) (MED, 1998).

Cada projeto passa por várias fases, organizando-se, geralmente por três fases distintas. A primeira fase, segundo Katz e Chard (1993, - citadas por Oliveira-Formosinho, Spodek, Brown, Lino & Niza - 1996) corresponde à discussão, entre educadores e crianças, sobre um determinado tópico, identificando os conhecimentos e experiências das crianças sobre o mesmo. Após cada conversa, as crianças representam graficamente (através do desenho) os assuntos abordados e que servirão de base para a planificação de atividades.

A segunda fase corresponde ao planejar-fazer-refletir e analisar as realizações que foram sendo feitas partilhando experiências, sucessos e insucessos. Nesta fase, as crianças colocam questões e fazem o registo gráfico (geralmente são desenhos) sobre o que observam. Esses desenhos e trabalhos feitos pelas crianças são usados para debate e discussão em grupo com as outras crianças e o/a educador/a. As crianças, à medida que se vão envolvendo nas atividades do projeto desenvolvem capacidades tais como conversar, negociar, intervir (Oliveira-Formosinho, Spodek, Brown, Lino & Niza, 1996).

Na terceira fase do trabalho de projeto, os trabalhos são revistos e avaliados. São selecionadas algumas amostras representativas do trabalho feito ao longo do desenvolvimento do projeto e, as mesmas, são expostas a todas as crianças e adultos da escola, aos familiares e a outros membros da comunidade. De acordo com Katz e Chard (1993, - citadas por Oliveira-Formosinho, Spodek, Brown, Lino & Niza, - 1996) organizar a informação para apresentar à comunidade clarifica e consolida o conhecimento que as crianças adquiriram com o seu trabalho e permite aos adultos, o mesmo projeto nunca se repetirá. Um projeto é uma experiência com uma dinâmica única, que se emerge e desenvolve na interação de um grupo particular de crianças e adultos e que não se pode prever com uma certeza absoluta.

Por esta razão, os trabalhos de projeto são únicos, ou seja, por mais que se façam as mesmas atividades e/ou experiências com outro grupo, conseqüentemente dará origem a um projeto diferente.

Katz e Chard (1993, - citadas por Oliveira-Formosinho, Spodek, Brown, Lino & Niza, - 1996) afirmam que “embora um mesmo tema possa ser estudado por diferentes grupos de crianças e adultos, o mesmo projeto nunca se repetirá.” (p. 126).

A principal característica dos projetos é a sua visibilidade final e a solução do problema partilhado com as crianças. No final do projeto, a criança terá aprendido pois teve uma intensa participação no mesmo que envolveu a resolução de problemas de diversas naturezas (MED,1998).

Posto isto, depois de compreender o que se pretendia com esta metodologia e de perceber como é que esta poderia ser utilizada, eu e o meu par pedagógico tínhamos que encontrar um tema que fosse do interesse das crianças e que se enquadrasse no Projeto Educativo (PE) da instituição “Crescer a brincar”. Apesar de ser um tema bastante interessante e de ser algo bastante importante na vida das crianças é também um tema muito abrangente o que, no início, nos dificultou a escolha de um tema que fosse do interesse das crianças, uma vez que a identificação do mesmo deve ser realizada em função dos interesses, saberes das aprendizagens a adquirir pelas crianças. (Many & Guimarães, 2006).

Queríamos falar de um tema em que as crianças aprendessem através do brincar, já que “brincar em situações educacionais, proporciona não só um meio real de aprendizagem como permite também que adultos percetivos e competentes aprendam sobre as crianças e as suas necessidades.” (Moyles,2002, p.12) e, após uma observação mais detalhada reparámos que as crianças gostavam muito de fazer o jogo de mímica e que, nesse jogo, elas imitavam sempre profissões. No brincar ao faz de conta, ao colocar-se no lugar de uma outra pessoa ajuda as crianças a lidar com personagens em diversos contextos (Moyles,2002).

Uma vez que este projeto pedagógico representou uma das etapas fundamentais neste trajeto, este assunto será falado mais detalhadamente numa das experiência-chave.

PARTE II – CONJUNTO DE 5 EXPERIÊNCIAS-CHAVE

1- Projeto “As profissões ”

Tal como já referido anteriormente², o projeto pedagógico consiste num conjunto de atividades que trabalham com conhecimentos específicos construídos a partir de um dos eixos de trabalho, que se organizam em torno da resolução de um problema ou de um produto final que se pretenda obter (Oliveira-Formosinho, et al., 1996).

A ideia do projeto pedagógico intitulado de “ As Profissões”, surgiu com base num jogo que as crianças gostavam de realizar nos seus tempos destinados para a brincadeira livre. Através de uma observação mais aprofundada eu, em conjunto com o meu par pedagógico, percebemos que nestes tempos de brincadeira livre as crianças gostavam de realizar jogos do “faz-de-conta”, entre eles o jogo da mímica. Neste jogo, as crianças representavam diversas ações sendo elas, maioritariamente, representações de profissões. Estas representações de profissões estavam quase sempre relacionadas ou com as profissões dos pais/familiares mais próximos ou com algo que gostariam de ser no futuro.

O faz-de-conta é uma atividade de grande complexidade que desencadeia o uso da imaginação criadora. As crianças, a cada nova brincadeira, aprendem e desenvolvem as formas de convivência social, renovando as suas aprendizagens ao modificarem e receberem novos conteúdos (Pinto, 2011).

Desde cedo as crianças apresentam um grande interesse pela vida dos adultos, de modo que as profissões aparecem, frequentemente, nas suas brincadeiras fantasiosas.

Explorar este tema na EPE possibilita ampliar o conhecimento das crianças com relação ao universo das profissões e também permite que as crianças desenvolvam atitudes de respeito e cooperação com as pessoas, nas suas diferentes funções. (ME, 1997)

Num trabalho de projeto o mais importante não é o tema em si, mas o processo pelo qual as crianças passam, ao pensar, sentir, trabalhar e progredir em conjunto com outras crianças e adultos. É importante que as crianças, ao trabalhar

² Ver ponto 4 – Desenvolvimento de um projeto pedagógico - na parte I deste relatório final

por projeto, estejam inseridas num contexto de investigação e experimentação em grupo, permitindo-lhes assim, tanto quanto possível, que participem e cresçam quer em grupo, quer como um ser individual. Cada criança é uma parte do projeto, uma vez que este pertence ao grupo, mas apesar de ser só uma parte é uma parte essencial e por isso é importante que cada uma partilhe e troque experiências de forma a “construir” algo novo impossível de ser criado individualmente (Oliveira-Formosinho, et al.,1996).

O tema “As Profissões” está relacionado com a área de Conhecimento do Mundo, que se enraíza na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender o porquê das coisas (ME, 1997).

De acordo com as OCEPE,

o tratamento da área de Conhecimento do Mundo não visa promover um saber enciclopédico, mas proporcionar aprendizagens pertinentes com significado para as crianças que podem não estar obrigatoriamente relacionadas com a experiência imediata. Mesmo que a criança não domine inteiramente os conteúdos, a introdução a diferentes domínios científicos cria uma sensibilização que desperta a curiosidade e o desejo de aprender.

(ME,1997, p.85).

Como o tempo para o desenvolvimento do projeto pedagógico era limitado, seis semanas, houve a necessidade de ajustar o tema ao tempo destinado. Posto isto, eu e o meu par pedagógico, tivemos que limitar o número de profissões que iríamos “trabalhar” com as crianças, de modo a ter tempo suficiente para falarmos e explorarmos o que estas gostariam de saber acerca de cada uma delas, decidindo assim escolher quatro profissões. Para a escolha das mesmas, em conjunto com a educadora cooperante, tentámos propor falar de profissões que, por um lado já eram familiares das crianças (e.g. médico/a, pintor/a, cozinheiro/a e fotógrafo/a) mas que também fossem úteis para os dias temáticos que durante o período de implementação iriam haver, como o caso do dia da independência e o dia da mãe.

❖ Planificação e Dinamização

Para iniciar a implementação do projeto pedagógico, e para haver um fio condutor do que estava a ser falado na altura, tema da primavera, mais especificamente o tópico das abelhas, aproveitámos o mesmo para falar da profissão do Apicultor.

Após a exploração desta profissão levámos o assunto para um lado mais pessoal e perguntámos-lhes que profissão é que gostariam de ter quando forem mais velhos.

A partir desta pergunta registámos as respostas numa folha e de seguida as crianças fizeram o registo gráfico (desenho) do que tinham dito.



Figuras nº 1, 2 e 3 – Crianças a desenharem e exposição dos desenhos

Como as canções eram algo que faziam parte da rotina diária das crianças, apresentámos uma canção intitulada “Quando eu for Grande” de Alda carrasqueira³, que fala de diversas profissões. Esta canção e outras canções alusivas ao tema eram recorrentes no dia-a-dia das crianças mas esta teve um especial destaque uma vez que foi com esta canção, entre outras atividades, que as crianças divulgaram o projeto à comunidade educativa na festa de final de ano da instituição.

Depois de ouvir a opinião das crianças, para iniciar a planificação em teia do nosso projeto, usámos um baú, como estratégia, onde se encontravam as profissões que queríamos colocar na teia⁴.

Após perceber o interesse das crianças em explorarem os materiais que no mesmo se encontravam, achámos importante deixá-las manipulá-los e “brincarem” com eles pois “brincar é a actividade mais natural das crianças e os adultos encorajam a aprendizagem apoiando os jogos das crianças e participando neles” (Brickman & Taylor, 1996, p.31) (cf. Apêndice nº8).

É importante que o/a educador/a de infância tenha consciência que é através da brincadeira, ou seja, numa atividade espontânea, que as crianças recriam e estabelecem aquilo que sabem sobre um determinado assunto (MED,1998).

Para cada uma das profissões tentámos encontrar atividades diversificadas, tanto a nível de áreas de conteúdo/domínios como a nível de materiais. Apesar destas ser propostas por nós, estagiárias, é importante salientar que as mesmas surgiram com base em situações de conversa onde as crianças demonstraram os seus desejos e interesses em saber mais. De acordo com Edwards (1993, - citado por Oliveira-Formosinho, Spodek, Brown, Lino & Niza, - 1996) neste processo, o papel do/a educador/a é o de conseguir que cada criança participe e cresça, tanto quanto possível, individualmente num contexto de grupo.

De modo a conseguirmos organizar o nosso trabalho e para que fosse mais perceptível para as crianças, começámos por trabalhar cada uma das profissões de forma isolada, onde para cada uma delas construíamos a planificação com o que já sabiam e o que gostariam de saber. Além das planificações que realizávamos com as crianças, nesta fase, do desenvolvimento do projeto pedagógico, assim como na fase

³ A canção pode ser encontrada em: <https://www.youtube.com/watch?v=o-wz9FPx3Zw>

⁴ Ver apêndice 9 – figuras nº 44 - 48

anterior, eu e o meu par pedagógico tínhamos também que fazer planificações e documentações do que estava a ser feito. Por esta razão, para o projeto nós, enquanto futuras educadoras e estagiárias também planeamos com base na planificação feita pela educadora cooperante e de acordo com o tipo de atividades que eram propostas. As planificações eram anteriores à realização das atividades, ou seja, antes de realizar as atividades de cada profissão planificávamos de acordo com os objetivos e competências que queríamos que as crianças desenvolvessem com cada uma delas e após a realização das mesmas efetuávamos a documentação onde eram detalhadas as atividades realizadas com o grupo de crianças.

Iniciámos a nossa planificação com a profissão de médico/a. Relativo a esta profissão, de um modo geral, tentámos abranger as diversas áreas e domínios da educação pré-escolar, tais como a área da Expressão e Comunicação nos domínios da Expressão Musical, da Expressão Plástica, entre outras. Para esta profissão, além de outras atividades (cf. Apêndice nº 9) fizemos um jogo de correspondências⁵. É importante que os adultos promovam atividades com um certo grau de dificuldade, de modo a que não sejam nem demasiado fáceis nem demasiado difíceis, permitindo assim à criança de ter êxito nas experiências que realiza (Brickman & Taylor, 1996).

Para a profissão do pintor/a tentámos, mais uma vez realizar atividades diversificadas mas, acima de tudo, que fossem do interesse das crianças. Para isso, sempre que fazíamos a teia com as mesmas, perguntávamos-lhes o que gostariam de fazer relativo a cada profissão e tentámos, sempre que possível, aproveitar as sugestões dadas pelas crianças (cf. Apêndice nº 10).

A pintura, assim como os desenhos, são outras formas de as crianças, em idade pré-escolar, representarem as coisas que viram ou fizeram, passando para o papel aquilo que fixaram sobre um objeto, pessoa ou situação (Hohmann, Banet & Weikart, 1995). Por esta razão uma das primeiras atividades práticas, relativas a esta profissão, foi uma pintura livre, intitulada de “A minha obra de arte”⁶.

Depois de terminadas as pinturas colocámos as mesmas no placar, que se encontra no exterior da sala, para que os pais tomassem conhecimento das atividades que as crianças iam realizando.

⁵ Ver apêndice nº9 – Figuras nº 52-55

⁶ Ver apêndice nº 10 – Figuras nº 63-65

Como nesta semana teria que ser feita a prenda do Dia da Mãe e como estávamos a implementar o nosso projeto a educadora deixou, como forma de desafio, que nós ficássemos responsáveis pela elaboração da prenda. Como não queríamos fugir ao tema do projeto e à profissão que estava a ser falada nessa semana perguntámos às crianças o que é que elas gostariam de fazer para oferecerem às mães e como, recentemente, tínhamos falado de um pintor, Manuel Cargaleiro e tínhamos-lhes mostrado várias imagens de quadros do mesmo as crianças sugeriram fazer um quadro, ou seja pintar uma tela. Depois de alguma pesquisa de como é que poderíamos fazer telas, de modo que pudéssemos usar materiais de desperdício (lençóis velhos), descobrimos uma maneira simples que poderia ser feita com as crianças, uma vez que para as construir era apenas necessário cartão (para o suporte), tesoura, cola, lençol e cola branca. Como o tempo era escasso nós, grupo de estágio, fizemos as telas e as crianças apenas pintaram sobre a mesma. De maneira a aproveitar também os materiais que alguns pais vão oferecendo à escola (caixas, palhinhas, entre outros) para transportar a prenda do Dia da Mãe decidimos usar as caixas que foram decoradas, pelas crianças, ao gosto de cada uma, usando a técnica da carimbagem⁷.

Ainda nesta semana lemos uma história relativa ao Dia da Mãe e, após a interpretação da mesma, pedimos às crianças que fizessem o registo gráfico do que nos tinham dito sobre as suas mães. Após o registo gráfico feito nós, individualmente com cada criança, perguntámos o que tinham desenhado e efetuámos esse mesmo registo escrito no próprio desenho⁸. É importante que o adulto efetue sempre este registo com as crianças sobre os seus desenhos e /ou pinturas porque todos os desenhos e pinturas das crianças devem ser reconhecidos pelos adultos, quer sejam só riscos ou imagens reconhecíveis. O adulto deve dar oportunidade à criança de apresentar a sua interpretação e deve evitar impor uma interpretação ao trabalho da criança (Hohmann, Banet & Weikart, 1995).

A terceira profissão explorada foi a profissão de fotógrafo/a e nesta tentámos, mais uma vez, ter em conta o interesse e os desejos das crianças (cf. Apêndice nº 11). Quando planificámos esta profissão pensámos em usá-la para nos ajudar a realizar a

⁷ Ver apêndice nº 10 – Figura nº 77

⁸ Ver apêndice nº 10 – Figuras nº 82 e 83

Abordagem de Mosaico, uma vez que é uma abordagem que tem como objetivo ouvir as vozes das crianças de diferentes formas, mas rapidamente percebemos que se ia tornar um pouco confuso, para nós, uma vez que acabam por ser dois projetos distintos e tivemos a necessidade de reformular a nossa estratégia.

Nesta profissão, à semelhança do que aconteceu nas anteriores, questionámos as crianças do que se poderia e queriam fazer nesta profissão e, após alguma conversa com as mesmas, estas demonstraram interesse em tirar fotografias. Depois de algum trabalho de pesquisa, demos oportunidade às crianças de fotografarem algo que lhes despertasse interesse. Foi uma experiência bastante agradável e enriquecedora para as crianças porque puderam contactar com o exterior e realizar novas experiências. Ainda referente a esta profissão as crianças realizaram um jogo que tinha como principal objetivo desenvolver a memória visual.

Uma vez que, anteriormente, já tínhamos falado da luz e da sombra, assim como da sua importância, a educadora cooperante sugeriu que realizássemos este jogo que consistia em as crianças ao verem diversas sombras dos colegas, assim como a sua própria sombra, adivinhassem a quem é que a mesma correspondia.⁹

Este jogo, assim como os temas da luz e sombra, estão relacionados com o Conhecimento do Mundo uma vez que a exploração das sombras, o projetar a sombra do seu próprio corpo são aspetos que também contribuem para desenvolver a sensibilidade estética, a imaginação e a linguagem (ME, 1997).

Por fim, a quarta e última profissão do projeto foi a de cozinheiro/a. Nesta profissão, as crianças tiveram experiências relacionadas com diversos domínios, desde o domínio da plástica (na execução dos chapéus de cozinheiro), o domínio da matemática (na execução da receita) assim como a sensibilização às ciências, no que diz respeito ao jogo dos sabores (cf. Apêndice nº 12). Este último foi um jogo que decidimos fazer com as crianças de modo que elas percebessem a importância e a utilidade dos cinco sentidos. Como esta é uma profissão que apela muito aos sentidos, achámos oportuno fazer este tipo de jogo nesta profissão. O jogo intitulado

⁹ Ver apêndice nº 10 – Figuras nº 89,90 e 91

“O jogo dos sabores”¹⁰ tinha como principal objetivo as crianças, só com os sentidos do olfato, paladar e tato, identificarem se era um alimento doce, salgado ou amargo e de seguida identificá-lo.

Depois de falarmos dos cinco sentidos e da sua importância, na parte da pesquisa, passámos então ao jogo dos sabores. Mostrámos, inicialmente os alimentos que tínhamos disponíveis para o jogo (bolachas salgadas, rebuçados, laranja, maçã, mel) e explicámos como se iria realizar o jogo e o que é que se pretendia com o mesmo. Foi importante que as crianças tivessem contactado e visualizado, inicialmente, os alimentos, através do sentido da visão, uma vez que “para interpretar o seu estímulo sensorial, a criança deve ter tido uma experiência com o objeto a que ele se refere (...). O estímulo sensorial serve para despertar a recordação a partir da qual a criança pode completar a sua própria representação mental do objeto” (Hohmann, Banet & Weikart, 1995, p.220-221).

❖ Avaliação/ Divulgação do projeto

Para a divulgação do nosso projeto “As Profissões” a educadora cooperante sugeriu que a mesma fosse na festa de final de ano da instituição, de modo a tornar mais acessível a divulgação aos pais. Em conversa com a educadora, para a divulgação, decidimos usar a canção das profissões que as crianças tinham aprendido ao longo do projeto e fazer uma exposição com os momentos mais importantes/marcantes para as crianças do que foi feito em cada uma das profissões.

Como cada grupo de sala ia cantar uma música na festa final, a da nossa sala foi “Quando eu for grande” de Alda Carrasqueira¹¹ e para a interpretar as crianças levaram na cabeça um balão de pensamento que representava cada uma das profissões que estavam presentes na canção. Como a canção falava de várias profissões a as crianças foram divididas pelas profissão, fazendo com que cada uma tivesse uma profissão e com esta divisão feita decidimos fazer uns balões de pensamento, onde estariam a imagem dessa profissão correspondente a cada criança, pintada por elas mesmo, que colocaram na cabeça no dia da festa.

¹⁰ - Ver Apêndice nº 12 – Figuras nº 122 e 123

¹¹ - A canção está disponível no site: <https://www.youtube.com/watch?v=o-wz9FPx3Zw>

No que diz respeito à exposição decidimos colocar quatro placares, um para cada profissão onde colocámos fotografias, relativas à mesma, que evidenciavam o trabalho que tinha sido feito pelas crianças. Além do placar com fotografias e comentários das crianças sobre as mesmas e colocámos também algumas evidências (trabalhos práticos) que as crianças fizeram no decorrer do projeto, tais como o álbum de fotografias e o livro de receitas da sala, exemplos de um chapéu de cozinheiro, de uma bata de médico, entre outras (cf. Apêndice nº 13 – divulgação do projeto).

No que diz respeito à avaliação, ao longo do projeto, tentei ouvir e discutir as opiniões das crianças sobre as atividades que gostariam de desenvolver durante aquele tempo destinado ao projeto e privilegiei sempre uma observação participante. Procurei, em conjunto com o meu par pedagógico, promover a participação das crianças na escolha e tomada de decisões sobre o que gostariam de fazer, onde e com que recursos e suscitar, através da exposição dos trabalhos à medida que as crianças os iam realizando e divulgação do projeto, uma interação ampla entre as crianças e os adultos.

A avaliação era, portanto feita diariamente, em conversas com o grupo de crianças e através da observação.

O/ a educadora de infância, como organizador/a do ambiente educativo, das propostas, tem como função procurar mobilizar saberes teóricos e práticos que o/a ajude a conhecer melhor as necessidades do grupo, as metodologias que melhor permitem ao educador concretizar essa tarefa e rentabilizar os recursos espaciais, materiais e humanos, existentes na instituição, (ME,1997).

2- A importância da rotina na Educação de Infância

Como já referido anteriormente, na parte I deste Relatório Final¹², a rotina, segundo Zabalza (1998), consiste na repetição de diversas atividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala e é muito importante uma vez que desempenha várias funções importantes no contexto educativo tais como: marco de referência, segurança, captação do tempo, captação cognitiva, virtualidades cognitivas e afetivas.

A rotina diária é uma estrutura flexível temporal, uma vez que cria uma estrutura para os tempos do dia e é utilizada na EPE uma vez que esta define um contexto de segurança para as crianças, onde estas podem desenvolver a sua autonomia assim como ter o controlo das atividades que irão acontecer. É importante que a criança seja vista como um ser social e cultural capaz de desenvolver as suas curiosidades, afetos, sentimentos e a sua identidade cultural (Oliveira-Formosinho, Katz, McClellan & Lino, 1996).

De acordo com as OCEPE a rotina, apesar de corresponder a momentos que se repetem com uma certa periodicidade, apresenta uma distribuição flexível, ou seja, não define um contexto de necessidades e imposição nem é um elemento bloqueador. É considerada uma rotina educativa uma vez que esta é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos do dia, tendo a liberdade e oportunidade de propor modificações sempre que acharem necessário (ME, 1997).

A rotina na EPE é necessária pois é considerada como um instrumento de dinamização da aprendizagem, facilitador das perceções relativas ao tempo e ao espaço. Esta tem como finalidade oferecer segurança às crianças e orientar as ações das mesmas, assim como as dos/as educadores/as, favorecendo a previsão de situações que possam ocorrer. A rotina representa uma estrutura sobre a qual será organizado o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças, por isso, esta deve envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagem orientadas (Leite, 2012).

¹² Ponto 2.1 – organização do tempo

A rotina diária é um dos princípios básicos da abordagem High/Scope, fundamentada por Piaget, Dewey e Erickson (Hohmann & Weikart, 2003).

Na abordagem High/Scope as principais características da rotina diária são:

- a) A constância das suas componentes;
- b) A invariância da sequência dos diferentes tempos;
- c) A necessária inclusão do ciclo planear-fazer-rever;
- d) A inclusão de atividades individuais e de grupo (pequeno e grande grupo);
- e) As oportunidades de interação criança/criança e criança/adulto;
- f) As oportunidades dadas à criança para expor intenções, levá-las a cabo e partilhar reflexões sobre as atividades experimentadas.

(Oliveira-Formosinho, et al., 1996, p. 59)

A rotina diária exige um planeamento cuidado, coerente e consistente, inclui tempos/espacos/atividades diversificadas na sala e no exterior para atender ao desenvolvimento e necessidades das crianças, inclui o processo de planear-fazer-rever (cf. Apêndice nº 14) e prevê atividades de grande grupo, pequeno grupo e individuais (Hohmann & Weikart, 2003).

Esta está planeada de forma a apoiar a iniciativa da criança, por isso, apesar de dividir o dia em blocos de tempo identificáveis (e.g. acolhimento, trabalho de projeto, lanche etc), não dita os pormenores daquilo que as crianças farão durante cada atividade (Hohmann & Weikart, 2003).

A rotina diária proporciona à criança tempo para que a mesma possa expressar os seus objetivos e intenções, permitindo assim que construam as suas ações sobre os seus planos, interesses e talentos (Hohmann & Weikart, 2003). Este princípio fundamental da abordagem de High/Scope está intimamente ligado com um outro princípio da mesma abordagem, ao qual também dediquei uma experiência chave neste presente relatório, a aprendizagem pela ação, uma vez que esta encoraja a formação de uma comunidade na qual as crianças e adultos partilham o controlo das situações que ocorrem no seu dia-a-dia (Hohmann & Weikart, 2003).

Esta abordagem apresenta como momentos da rotina diária o acolhimento, o planeamento, o trabalho, a revisão, o trabalho de pequenos grupos, o recreio ao ar livre e o trabalho em círculo (Hohmann, Banet & Weikart, 1995).

No tempo de planeamento as crianças, após decidirem por si próprias o que vão fazer durante o tempo de trabalho, comunicam os seus planos ao/à educador/a que tem como principal função ajudar a que esse plano se concretize, ou seja, ajudar a pensar e a elaborar as suas ideias, registando os planos e auxiliando as crianças no início desse plano. (Hohmann, Banet & Weikart, 1995).

No tempo de trabalho as crianças põem em prática o que planearam, isto é, executam os projetos planeados na etapa anterior. Nesta etapa a principal função do educador é ajudar e apoiar no desenvolvimento das suas ideias (Hohmann, Banet & Weikart, 1995).

No tempo de recreio ao ar livre as crianças e os adultos participam na atividade física, correm, saltam, andam de baloiço. Aqui, a função do educador, tal como em todas as outras atividades, incitar a criança a falar sobre o que está a fazer. (Hohmann, Banet & Weikart, 1995).

Por fim, no tempo de trabalho em círculo, as crianças e os adultos juntam-se em grande grupo para cantarem e inventarem canções que envolvem ação, para se moverem ao som da música, fazerem jogos e até discutirem um acontecimento especial que se aproxima (Hohmann, Banet & Weikart, 1995).

A rotina é uma prática com diferentes ações que ocorrem no nosso dia-a-dia. Esta possibilita à criança uma orientação em relação ao espaço/tempo. Além de ser flexível e tendo em consideração as necessidades das crianças, é fundamental que nela façam as ações quotidianas e fundamentais na vida de um ser humano tais como a alimentação e a higiene (Hohmann & Weikart, 2003).

Em relação ao estágio realizado, a rotina diária era algo comum a toda a instituição onde se regia por um quadro com as rotinas:

9h às 9h30min	Entrada/acolhimento
9h30min às 10h15 min	Atividades livres/Orientadas/Projeto
10h	Arrumar/Higiene
10h30min	Lanche/Recreio
11h às 11h45min	Atividades livres/Orientadas
11h45min	Arrumar/ Higiene
12h	Almoço
13h30min	Higiene/ Entrada/ Hora da história
14h às 15h30min	Atividades livres/grande grupo/projeto

Quadro nº1 – Rotinas diárias

Este quadro representa a rotina diária seguida na instituição e é destinada a todas as crianças onde realizei o meu estágio, onde todas as crianças, se regiam, normalmente, pela mesma rotina.

A rotina diária ao não pormenorizar aquilo que as crianças farão durante cada atividade permite que a criança tome a iniciativa, expressando as suas intenções. A rotina diária, baseada na abordagem High/Scope, facilita as transições das crianças de casa para o contexto educativo, fazendo com que estas se sintam integradas numa comunidade (Hohmann & Weikart, 2003).

A rotina diária oferece uma estrutura para os acontecimentos do dia – uma estrutura que define, ainda que de uma forma pouco restrita, a maneira como as crianças utilizam as áreas e o tipo de interações que estabelecem com os colegas e com os adultos durante períodos de tempo particulares.

(Hohmann & Weikart, 2003, p. 224).

Nas diversas atividades propostas às crianças é fundamental ter em consideração três diferentes necessidades das crianças que, de acordo com Barbosa e Horn (2006, - citadas por Leite, - 2012), são: “As necessidades biológicas, como as relacionadas ao repouso, à alimentação, à higiene e à sua faixa etária; as necessidades psicológicas, que se referem às diferenças individuais como, o tempo e o ritmo de cada um; as necessidades sociais e históricas que dizem respeito à cultura e ao estilo de vida” (p.5).

Na sala onde realizei o meu estágio, sala amarela, as crianças, à medida que iam entrando na sala, na hora da entrada/acolhimento, sentavam-se na manta e neste momento, com a educadora cooperante, cantavam a canção dos bons dias, registavam as presenças, falavam sobre o projeto/atividades que estavam a desenvolver e sobre assuntos do seu interesse. Era inicialmente um momento de descontração em que, gradualmente passaria a um momento de planeamento”. Ainda aqui neste momento, as crianças marcavam as presenças, a data e cantavam lengalengas e canções dos bons dias e alusivas à época. Até à hora do lanche matinal, as crianças, em conjunto com a educadora cooperante, basicamente planeavam que atividades iriam realizar, assim como analisavam as pesquisas, caso houvesse, sobre o assunto que estava a ser tratado. O acolhimento é o primeiro momento pedagógico e este é destinado à comunicação entre criança- adulto, ao bem- estar e às transições.

O registo das presenças era feito após a canção dos bons dias e a marcação da data que era feita pelo chefe do dia (que era destinado pela ordem da tabela de presenças), em que apos a marcação da data (dia, mês, ano) os colegas eram chamados, um a um, pelo chefe do dia que lhes dava os bons dias e uma bola para cada criança marcar a sua presença na tabela, por baixo da sua respetiva fotografia, assim como do respetivo dia da semana.

A manta é um espaço onde havia uma escuta individual e de grupo que potencializa diálogos ricos, partindo como valores fundamentais para o oportuno desenvolvimento de atividades. Estes momentos na manta aconteciam sempre de manhã (no acolhimento) à tarde (no regresso do almoço e antes do lanche) e sempre que iniciavam uma atividade nova para definirem o que iriam fazer posteriormente ou para refletirem do que já tinham feito. Neste espaço de partilha, comunicação e

reflexão, a educadora cooperante dava oportunidade às crianças de falarem do que queriam, por exemplo, do que tinham feito no fim de semana, o que tinham visitado, etc. A educadora cooperante, assim como nós, estagiárias, sempre que possível privilegiávamos deste tempo na manta uma vez que eram nestes momentos de diálogo que, além de fazerem parte da rotina das crianças, conhecíamos os seus interesses sobre diversos assuntos.

Após a hora do lanche as crianças iam para a rua ou para o salão polivalente (dependendo do estado do tempo) brincar livremente.

A brincadeira é, para a criança, a mais valiosa oportunidade de explorar uma variedade de experiências em diversas situações, para diversos propósitos (e.g: de aprender a conviver com outras pessoas, de partilhar regras, ideias, objetos e brinquedos) (Moyles,2002).

Depois do recreio estas regressavam à sala onde até à hora do almoço realizavam as primeiras atividades práticas relacionadas com o assunto que estavam a falar.

Após a hora de almoço, as crianças ainda tinham tempo para brincar no recreio ou no salão polivalente (dependendo do estado do tempo) até regressarem à sala onde ouviam uma história alusiva ao tema ou continuavam /concluía os trabalhos que estavam a ser realizados na parte da manhã. Apesar da hora do conto estar depois da hora do almoço e como o quadro da rotina é apenas um marco de referência/orientação, muitas vezes, o conto era feito de manhã, dependendo dos assuntos que estavam a ser tratados e dos trabalhos que estavam a ser desenvolvidos.

Na EPE, as brincadeiras devem fazer parte da rotina diária do JI e devem ser utilizadas em diferentes momentos do dia. Trabalhar com o movimento e expressão corporal significa proporcionar à criança o conhecimento do próprio corpo, experimentando as possibilidades que ele oferece. Para isso, o/a educador/a deve proporcionar atividades, fora e dentro da sala de aula, onde a criança se possa movimentar (Moyles,2002).

De modo a proporcionar às crianças atividades lúdicas e prazerosas, durante o estágio, propusemos diversos jogos que implicassem a expressão corporal e o movimento, como se pode ver na figura nº4, o jogo das cadeiras (adaptado com círculos).



Figura nº 4 – jogo das cadeiras (adaptado com círculos)

É importante que a rotina não seja tratada de uma forma mecânica, deve, antes pelo contrário, favorecer o trabalho pedagógico e as necessidades das crianças planeando a atividade desenvolvida e os horários e espaços determinados para a realização das mesmas (Hohmann, Banet & Weikart, 1995).

3- Que aprendizagens/experiências deve um/a educador/a de infância proporcionar às crianças?

Para ser educador/a de infância não basta apenas gostar de crianças, como muitas vezes se responde, em senso-comum, quando nos perguntam a razão da escolha deste curso.

Para s ser um/a bom/boa educador/a este/a deve ter a capacidade de estimular as crianças, despertando-lhes o interesse para o contacto com os outros e com as diversas situações a que são expostas no dia-a-dia (ME,1997).

O educador/a de infância, tal como qualquer outro profissional da educação, é o responsável por planear o processo educativo de acordo com o grupo de crianças, proporcionando-lhes atividades educativas (quer a nível individual quer em grupo) que promovam e incentivem o desenvolvimento físico, emocional e social das crianças (ME,1997).

O planeamento do processo educativo, para que seja favorável e importante para o desenvolvimento das crianças, deve ser feito com base no que o/a educador/a sabe do grupo de crianças e de cada criança, de modo a que a EPE consiga promover aprendizagens significativas e diversificadas a cada criança. Para que isto aconteça o educador deve refletir sobre as suas intenções e saber ajustá-las ao grupo de crianças por que está responsável prevendo e proporcionando situações de experiências e aprendizagens (ME,1997).

Este planeamento deve permitir às crianças o acesso à utilização e exploração de materiais, instrumentos e espaços colocados à sua disposição e proporcionar-lhes interações diversificadas quer em grande grupo, pequeno grupo, individual ou até mesmo com outros adultos.

O/a educador/a deve assim

Planear situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só, mas acautelando situações de excessiva exigência de que possa resultar desencorajamento e diminuição de auto-estima.

(ME,1997,p. 26)

Uma vez que se pretende que as crianças tenham uma aprendizagem ativa é importante que estas participem no planeamento de modo a que o grupo beneficie da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, promovendo e facilitando assim a aprendizagem e o desenvolvimento quer da criança em grupo, quer da criança como um ser individual (ME,1997).

O conceito de aprendizagem significativa é algo subjetivo uma vez que esta provém do interesse de cada criança, das suas necessidades e aspirações.

Na EPE, os/as educadores/as de infância devem privilegiar os aspetos emotivos e afetivos da aprendizagem, ou seja, a aprendizagem deve traduzir-se essencialmente na relação interpessoal e na interação com os outros, com o mundo e com os objetos uma vez que a aprendizagem das crianças em idade pré-escolar realiza-se por e pela ação, tornando-se assim uma condição necessária e importante para o desenvolvimento da criança. Esta ao mover-se, a ouvir, a procurar, a sentir e a manipular, ou seja, em atividades auto-iniciadas aprende conceitos, forma ideias e cria os seus próprios símbolos e abstrações (Hohmann & Weikart, 2003).

A abordagem High/Scope, inspirada nas teorias de Piaget, define a aprendizagem ativa “a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objetos e da sua interacção com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (Hohmann & Weikart, 2003, p.22).

Através desta abordagem, em que a aprendizagem pela ação é um dos princípios fundamentais da mesma, as crianças transformam as suas ideias em sequências lógicas e intuitivas de pensamento e ação, trabalhando com diversos

materiais de modo a criar experiências e resultados significativos do ponto de vista social, isto é, as crianças são agentes ativos que constroem o seu próprio conhecimento, uma vez que ninguém pode substituir-se à criança, assim como ninguém pode aprender por ela (Hohmann & Weikart, 2003).

No entanto e apesar de a criança ter um papel ativo na sua aprendizagem e ser responsável pela mesma o/a educador/a de infância também tem um papel importante nesta “responsabilidade” uma vez que este/a também é ativo/a e também toma decisões. O/a educador/a possui o papel de co-construtor de conhecimentos num processo de interação com as crianças, tornando-se assim o processo de ensino-aprendizagem uma transação entre todos os intervenientes deste processo (Many & Guimarães, 2006).

O que é importante salientar é que a atividade do/a educador/a não pode ser intrusiva em relação à da criança, ou seja, o educador/a não deve dirigir ou paralisar a atividade da criança mas deve é preparar os materiais, espaços e experiências para que a criança possa iniciar a sua atividade. A partir do momento em que a criança inicia a sua atividade, o papel do educador/a deve passar a ser mais passivo, sendo na maior parte das vezes, o de observar, apoiar e, posteriormente, o de analisar a observação, tomando decisões ao nível de novas propostas educacionais para a criança (Oliveira-Formosinho, et al,1996).

A título de exemplo, nas figuras nº 5 e nº 6 podemos verificar que, numa atividade realizada em contexto de estágio, relacionada com o projeto pedagógico desenvolvido, as crianças com a ausência de um dos sentidos, visão, exploravam os restantes sentidos que lhes eram permitidos para aquela atividade, nomeadamente o tato e o paladar e o olfato. Nós, estagiárias, à medida que íamos vendando a criança, colocávamos o alimento escolhido por nós à sua disposição e de seguida a mesma, com os sentidos que lho permitiam fazer, tentava descobrir de que alimento que se tratava.



Figura nº5- Jogo dos Sabores: maçã, limão, laranja, mel, rebuçados, bolachas salgadas



Figura nº6 - Criança a utilizar os sentidos (exceto a visão) para adivinhar que alimento está a provar

O processo de aprendizagem, segundo a abordagem High/Scope, é visto como um processo interativo, como resultado das ações e interações das crianças orientadas para finalidades com características próprias (Oliveira-Formosinho, et al., 1996).

A aprendizagem ativa, segundo a mesma abordagem, apoia-se em quatro pilares críticos:

- 1- A ação direta sobre os objetos;
- 2- Reflexão sobre as ações;
- 3- Motivação intrínseca, invenção e produção
- 4- Resolução de problemas

(Oliveira-Formosinho, et al., 1996)

1- A ação direta sobre os objetos

Na ação direta sobre os objetos a aprendizagem ativa depende de materiais diversos (e.g: materiais naturais, objetos caseiros, brinquedos, materiais de desperdício, entre outros) em que as crianças manipulam, exploram, descobrem, classificam e usam. Através deste tipo de experiências as crianças começam a formar

conceitos abstratos (Hohmann & Weikart, 2003; - e - Oliveira-Formosinho, et al., 1996).

2 – Reflexão sobre as ações

Uma vez que a ação por si só não é suficiente para a aprendizagem é necessário que a criança interaja de forma consciente e refletida com o seu mundo imediato. É através da exploração dos materiais e das questões que surgem dessa mesma exploração, assim como das suas consequentes respostas que as crianças compreendem o mundo.

A aprendizagem ativa envolve, essencialmente, dois momentos: a atividade física, que corresponde à interação com os objetos para produzir efeitos e a atividade mental que corresponde à interpretação desses efeitos e de os “encaixar” numa compreensão mais completa do mundo (Hohmann & Weikart, 2003; - e - Oliveira-Formosinho, et al., 1996).

3 - Motivação intrínseca, invenção e produção

Para que seja considerada uma aprendizagem pela ação, isto é, ativa, o ímpeto de aprender tem que surgir, claramente, no interior das crianças. Os seus interesses pessoais e intenções funcionam como a motivação básica e, automaticamente, levam à exploração, experimentação e construção de novos conhecimentos e compreensões. É importante referir que os erros que as crianças fazem são tão importantes como os seus sucessos, já que ambas dão informação fundamental para testar as suas hipóteses iniciais (Hohmann & Weikart, 2003; - e - Oliveira-Formosinho, et al., 1996).

4 – Resolução de problemas

As experiências nas quais as crianças produzem um efeito, quer seja ou não antecipado, são cruciais para o desenvolvimento das duas capacidades e raciocínio. As crianças ao serem confrontadas com problemas da vida real estimulam o desenvolvimento e a aprendizagem, uma vez que quando são confrontadas com este tipo de problemas elas sentem a necessidade de relacionar o inesperado com o que já sabem sobre o mundo.

Os aprendizes ativos são, de facto, questionantes, problematizantes e inventores de soluções (Hohmann & Weikart, 2003; - e - Oliveira-Formosinho, et al., 1996).

As crianças deparam-se com problemas para resolver nas suas ações, nos seus jogos. Estes problemas são os mais importantes pois são estes que fazem parte da vida real de cada criança, são os que surgem em situações interessantes, em ações de sua própria iniciativa.

O jogo é um dos aspetos dominantes na EPE e os jogos do “faz-de-conta” são, provavelmente, a atividade em que as crianças em idade pré-escolar têm mais oportunidade de praticar competências sociais. Este tipo de jogos, fantasiosos, podem ser encarados não só como um contexto de interesses para as crianças desta faixa etária mas, também devem ser vistos como uma competência, cujo desenvolvimento lhes pode transmitir um maior sentido de competência de jogo (Oliveira-Formosinho, et al., 1996).

Ainda respeitante aos jogos fantasiosos, a título de exemplo, o grupo de crianças com quem realizei o meu estágio supervisionado realizavam este tipo de jogos, mais precisamente o jogo da mímica ou então na área da casinha onde representavam diversos papéis, como de mãe, pai, médico, cozinheiros, entre outros. Por considerar que este tipo de jogos são benéficos para as crianças, sempre que possível, durante a nossa intervenção no estágio realizávamos um jogo desta natureza¹³.

¹³ Ver desenvolvimento do projeto pedagógico e a experiência-chave “As Profissões”



Figuras nº7 e 8 – Crianças na área da casa e na manta a realizarem jogos fantasiosos

Porque o jogo é um aspeto de tal modo dominante nos anos pré-escolares e porque a interação social é um aspeto do jogo tão importante, é razoável partir do princípio de que os anos pré-escolares constituem um período em que as crianças são particularmente sensíveis ao desenvolvimento da competência social. A falta de oportunidades para as crianças interagirem socialmente na brincadeira, durante os primeiros anos, pode ter um efeito mais prejudicial do que a falta de oportunidade para brincarem, numa fase posterior.

(Oliveira-Formosinho, et al.,1996,p.46)

Para a criança em idade pré-escolar tudo, ou quase tudo, é novo para ela ou lhe desperta e desafia a sua curiosidade a vários níveis tais como percetivo e sensorial, motor, tátil e experiencial. Por estar numa fase de descoberta de si mesma e do mundo o/a educador/a de infância, no que diz respeito aos espaços, deve enriquecer e diversificar os estímulos. A função do espaço é dar opção de iniciativa à criança por isso, o ambiente, deve tornar-se um desafio constante para a criança, de modo a que esta tenha sempre algo para fazer, falar, olhar, tocar, etc (Zabalza, 1998).

A escolha de conteúdos e atividades deve ser significativa para as crianças e, quando possível, deve-se ter em consideração aspetos/ideias que surjam da própria iniciativa das crianças (Zabalza, 1998).

A atividade deve abranger diversos domínios uma vez que estes estão intimamente relacionados “todos eles referem à aquisição e à aprendizagem de códigos que são meios de relação com os outros, de recolha de informação e de sensibilização estética, indispensáveis para a criança representar o seu mundo interior e o mundo que a rodeia.” (ME, 1997, p.56).

A experimentação é sempre algo muito importante por isso no desenvolvimento do projeto pedagógico implementado com as crianças, como já referido anteriormente, em todas as profissões tentei, conjunto com o meu par pedagógico “oferecer” atividades estimulantes e práticas onde as crianças é que tinham a iniciativa e o papel principal, como por exemplo, numa das profissões, mais especificamente na de fotógrafo, cada criança é que escolhia o local onde queria tirar a sua fotografia e era a própria que a tirava, do modo que pretendia.



Figuras nº 9 e 10 -Crianças a tirarem fotografias enquanto “fotógrafos”

Assim, um dos elementos mais importantes na estimulação de um desenvolvimento social saudável nas crianças é a criação, pelo educador, de um ambiente conducente à socialização, facultando espaço e tempo para que as mesmas convivam umas com as outras, façam opções e tomem decisões sobre os seus jogos e trabalho, com orientação, no sentido de facilitar experiências produtivas, satisfatórias e interessantes (Oliveira-Formosinho, et al., 1996).

O ambiente em que as crianças estão inseridas é fundamental para que estas aprendam de forma significativa. As crianças em idade pré-escolar apresentam uma curiosidade muito natural e característica da idade a vários níveis: percetivo e sensorial, motor, tátil e experiencial. Por esta razão o educador deve dar valor à iniciativa natural e espontânea da criança, providenciando-lhe um clima de segurança e reconhecimento que lhes estimule e lhes combata a inibição (Zabalza, 1998).

As crianças são incentivadas por um ambiente preparado para dar opção de iniciativa à criança, provocando os seus interesses e as convida a tomar iniciativas e desenvolver o jogo comum. Portanto, trabalhar a coesão e a curiosidade das crianças são fatores muito importantes assim como preservar a curiosidade da criança durante os primeiros anos, motivando-a para a aprendizagem é uma tarefa importante que os adultos devem ter em conta nos ambientes pré-escolares (Zabalza, 1998).

A criança ao ter uma participação ativa expressa a sua opinião, propõe atividades, desenvolvem uma relação de cooperação, de respeito e de aceitação com os outros e com as outras ideias que não as suas.

A aprendizagem ativa está intimamente relacionada com a pedagogia em participação uma vez que esta valoriza a experiência, os saberes e as culturas das crianças e dos adultos. Este tipo de pedagogia tem, na sua essência, segundo Formosinho e Oliveira-Formosinho (2008, - citados por Oliveira-Formosinho, Costa & Azevedo, - 2009) “ a criação de espaços-tempos pedagógicos onde as interações e relações sustentam atividades e projetos que permitem às crianças co-construir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações” (p.9). Na pedagogia participativa a criança tem uma aprendizagem ativa uma vez que, nesta pedagogia a criança questiona, participa na planificação de atividades e projetos, investiga e coopera, enquanto que o professor, como já foi referido anteriormente nesta

experiência chave, organiza o ambiente, planifica, documenta e avalia (Oliveira-Formosinho, Costa & Azevedo, 2009).

O planear- fazer- rever é um processo que se encontra dividido em três fases¹⁴ e que além de ser a peça central na aprendizagem pela ação é também visto como o segmento mais longo e importante da rotina diária na abordagem de High/Scope

A escolha desta experiência-chave deve-se ao facto de, para mim, esta ter sido uma das minhas primeiras dúvidas quando iniciei o estágio. A aprendizagem ativa, em que a criança e os seus interesses são a peça fundamental de toda a ação ser uma dos pontos fulcrais para uma aprendizagem significativa das crianças e que pude presenciar no meu local de estágio onde a educadora cooperante ao usar alguns aspetos da abordagem High-Scope, basear-se no princípio de Piaget e reger-se pela metodologia de trabalho por projeto oferecia às crianças os “ingredientes” necessários para que estas pudessem ter uma aprendizagem ativa e significativa, promovendo assim o seu crescimento intelectual, emocional, social e físico (Brickman & Taylor, 1996).

Através da metodologia por projeto permitimos às crianças que estas possam ter uma pedagogia participativa que se concretiza na criação de espaços e de tempos pedagógicos onde se valoriza a experiência através das atividades e projetos desenvolvidos e onde a criança é encarada com um ser ativo, que participa na construção do seu próprio conhecimento (Brickman & Taylor, 1996)

Segundo Moreira (2003,- citado por Bramão, Gonçalves e Medeiros (2006), a aprendizagem torna-se significativa quando os novos conhecimentos (e.g. conceitos, ideias, modelos) passam a significar algo para quem aprende e quando a mesma é capaz de resolver problemas novos utilizando os conhecimentos anteriormente adquiridos, compreendendo assim o que se está a aprender.

¹⁴ Este processo encontra-se descrito de forma explícita no apêndice nº 14

4- Observação e documentação da prática - duas etapas importantes em contexto de estágio

Durante este ano de mestrado, tive a oportunidade de realizar um estágio curricular supervisionado o qual foi muito importante para o meu futuro quer profissional quer pessoal.

O estágio, além de nos permitir uma aproximação da realidade apresenta e oferece duas dimensões, entre outras, a meu ver muito importantes para o meu percurso formativo, a observação e a prática.

A observação é, para mim, uma das etapas mais importantes no percurso de estágio porque para ter uma boa prática, além de se dever ter uma boa base teórica, em contexto estágio, neste caso, é essencial a observação, quer do trabalho do/a educador/a, quer do grupo de crianças com quem vamos estar, assim como uma boa formação para que, conseqüentemente, se possa ter uma boa prática pedagógica que, segundo Formosinho (2002, - citado por Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, - 2013) “a prática pedagógica é, na maioria dos contextos, baseada predominantemente num conhecimento profissional tácito, implícito, transmitido pela própria socialização no modelo escolar tradicional, primeiro como discente, depois como docente ” (p.12).

É importante referir que há duas formas de observação: uma como método de análise de realidade e outra como um recurso para avaliação, onde permite obter informação sobre os elementos que participam no processo educativo, sobre os efeitos desejados que produz a ação educativa.

A observação pode ser também considerada um processo científico se e só se analisar os registos; formular hipóteses; for objetiva, isto é, se nos limitarmos a descrever os factos; for fidedigna, ou seja, se se recorrer de instrumentos tais como grelhas, notas de campo, entre outros, dependendo do que se pretende observar. Observar não implica apenas “olhar” para crianças e para o que estão a fazer, implica delimitar o que se pretende observar: comportamentos; tempos e espaço; atividades; interações (verbais e não verbais), formas e conteúdos de comunicação. A

observação e a documentação são o suporte do conhecimento da criança e do contexto.

Os/as educadores/as necessitam de saber observar e documentar, isto é, necessitam de saber o que observar e/ou o quê e como documentar.

A observação deve ser uma atitude natural no educador/a pois quanto mais consciente e intencional for a observação, mais eficaz se revelará e deve ser também utilizado como um instrumento de conhecimento, regulação e avaliação.

Qualquer profissional da educação, como é o caso dos/as educadores/as de infância, sempre que entram para uma nova instituição, devem ter a oportunidade de conhecer/observar o grupo de crianças com quem vão estar durante um ou mais anos letivos, assim como o próprio ambiente educativo.

Eu, como futura educadora, no meu percurso de estágio tive a oportunidade e o dever de antes de iniciar a minha prática observar a prática da educadora cooperante, assim de como conhecer o grupo de crianças com quem ia estar durante o meu período de estágio.

As OCEPE apresentam orientações globais para o/a educador/a que passam por seis etapas, sendo elas o: Observar, Planear, Agir, Avaliar, Comunicar e Articular. Estas seis etapas são o que caracterizam a intervenção profissional do/a educador/a, etapas essas que estão interligadas e que de certo modo, eu, enquanto futura educadora, privilegiei no meu estágio e na realização quer da minha observação quer da minha prática as aprofundei (ME,1997).

Para uma observação mais correta e mais aprofundada do grupo de crianças, durante o meu percurso de estágio tive a oportunidade de utilizar um documento de apoio, solicitado e fornecido por uma das docentes da unidade curricular Prática Educativa. A ficha do documento SAC tem como principal objetivo avaliar o grupo de crianças relativamente a dois contextos: implicação e bem-estar. Após o preenchimento desta ficha, que foi preenchida através da observação de cada criança em brincadeira livre e em atividade dirigida permitiu dar uma visão geral de como cada criança se sentia, no que diz respeito aos dois níveis observados.

Com o preenchimento desta ficha e através de uma observação mais minuciosa de cada criança do grupo fiquei a conhecer o funcionamento do grupo de crianças em geral, permitindo assim identificar através destes dois níveis, se alguma

ou algumas crianças necessitavam ou não de uma atenção mais diferenciada e individual.

É com base neste tipo de observações que os educadores assim como eu, futura educadora, percebemos como é que as crianças se sentem, perante determinada situação e até, por vezes, ajuda a resolver possíveis problemas que à primeira vista poderiam parecer não existir.

Esta fase de estágio, que correspondeu à fase de observação, foi muito importante uma vez que para que qualquer sítio futuro que formos temos que primeiro que tudo conhecer a instituição e as crianças para que se possa, posteriormente começar a trabalhar. Para que o trabalho seja feito, de uma forma mais correta, a nível de aprendizagens das crianças o/a educador/a tem que conhecer bem o contexto em que se encontra assim como conhecer o grupo de crianças que tem.

Neste período de estágio, como já referi anteriormente, antes de começar a prática tive primeiro que observar, conhecer o grupo de crianças, conhecer o método de trabalho da educadora cooperante, ao qual o grupo de crianças já estava habituado, conhecer as suas rotinas, os seus interesses, as suas dificuldades e após essa observação chegou a altura de começar a realizar atividades com as crianças, passando assim da observação à prática. É importante referir que esta passagem observação-prática, foi sendo feita de forma gradual, inicialmente de acordo com as indicações da educadora cooperante, para que o grupo não “estranhasse” e que as suas atitudes/comportamentos não mudassem com a nossa presença.

Após a fase da observação, chegou a altura de começar a prática. Esta também se revelou muito importante para mim, neste meu percurso porque, se é com a observação que aprendemos também é com a prática que aprendemos e nos aperfeiçoamos. A perfeição é algo que se conquista com o tempo e com a prática e um bom/boa educador/a só o pode ser com esforço e dedicação.

A prática que tive no estágio, sendo ela a realização de atividades pontuais ou a implementação de um projeto pedagógico foi muito importante para mim porque foi aqui que ultrapassei todos os meus receios e anseios, que se tivesse apenas observado se calhar nem sabia que existiam. A meu ver a observação e a prática

complementam-se e são imprescindíveis neste processo formativo. Segundo Pimenta (2005,- citada por Medeiros & Cabral, - 2006) a atividade teórica e a atividade prática complementam-se e são indissociáveis como práxis¹⁵ uma vez que a teoria e à prática, usadas de forma isolada, não levam à transformação da realidade, não se objetivam nem se materializam.

Durante todo este período de estágio fiquei a conhecer as crianças como seres capazes de investigar, participar e decidir, como seres competentes, ativos no processo educativo e impulsionadoras da sua própria aprendizagem e como seres que têm opinião e que esta deve ser tida em conta e respeitada (Hohmann & Weikart, 2003).

É pertinente referir que a observação deve ser um processo contínuo no quotidiano educativo, uma vez que requer o conhecimento da cada criança, como um ser individual no seu processo de aprendizagem, uma vez que cada criança tem a sua estrutura de criação de significado para a experiência, o que implica que, duas crianças apesar de terem a mesma idade, têm histórias de vida, experiências, famílias e culturas diferentes o que, consequentemente, terão processo de aprendizagem diferentes (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2013).

A observação e a prática estão interligadas uma vez que um/a educador/a de infância, assim como qualquer outro profissional da educação, deve ter sempre uma observação atenta do grupo de crianças com quem está a trabalhar e além de observar também deve ter o poder de saber escutar. (Oliveira-Formosinho, et al., 2013)

“ A escuta é um processo de ouvir a criança sobre a colaboração no processo de co-construção do conhecimento, isto é, sobre a sua colaboração na co definição da sua jornada de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007, p. 28).

¹⁵ De acordo com o dicionário da Língua Portuguesa Priberam on-line, Práxis significa: “Ação e, sobretudo, ação ordenada para um certo fim (por oposição a conhecimento, a teoria).

Inicialmente, a grande preocupação durante a observação foi a de perceber as rotinas já implementadas pela educadora cooperante, desde a sequência das rotinas de grupo, as canções que acompanhavam determinadas rotinas, que tipo de experiências é que a educadora cooperante proporcionava às crianças, entre outros.

A observação deve proceder à planificação pois irá permitir que o/ a educador/a pense concretamente, e com base nos registos, quais os objetivos, competências, atividades, estratégias e recursos pretende desenvolver e utilizar nas suas intervenções.

Para realizar a prática esta era feita, inicialmente de uma forma mais “despreocupada” ajudando inicialmente a educadora cooperante mas depois a responsabilidade da estagiária foi aumentando de forma gradual e a pratica começou a ser acompanhada pela realização de planificações e documentações. Nestas eram descritas as atividades, os objetivos, as competências, os recursos materiais necessários e a organização do grupo. A planificação era algo prévio às atividades que iriam ser realizadas. Por sua vez a documentação servia para dizer, de forma mais detalhada como se realizou a atividade.

Uma vez que a educadora cooperante trabalha pela metodologia de trabalho por projeto, as nossas planificações não podiam ser muito pormenorizadas, uma vez que, a maior parte das atividades dependeriam das análises da pesquisa que as crianças levavam ou do que elas queriam saber acerca de determinado assunto. Por sua vez e uma vez que a documentação era feita após a realização da atividade, essa já era mais pormenorizada e servia para, como o próprio nome indica, documentar a prática que tinha sido realizada.

A planificação e a documentação são muito importantes na EPE uma vez que as atividades devem ser também registadas e não apenas estar na nossa cabeça, para que as mesmas possam ser analisadas, posteriormente, por outras pessoas (Pais & Monteiro, 1996).

A metodologia de trabalho de projeto, em relação às planificações tem uma particularidade uma vez que, por esta ser uma metodologia em que as atividades provêm dos interesses das crianças, esta não nos permite levar atividades já totalmente pensadas e, por esta razão, e por não estar habituada a realizar planificações senti essa dificuldade. Para planificar de uma forma correta, através

desta metodologia, é importante que o/a educador/a saiba escutar as crianças, de modo a perceber o que é que elas pretendem descobrir sobre um determinado assunto e só depois de as escutar é que se deve preocupar em arranjar atividades que satisfaçam essa curiosidade e correspondam a essas expectativas.

Durante o meu processo de estágio fomos desafiadas, a observar e a documentar as práticas pedagógicas. Primeiro que tudo é importante perceber o que é afinal a documentação pedagógica. A documentação pedagógica é o “material” onde registamos o que as crianças dizem, fazem e este pode ser produzido de diversas formas, tais como, fotografias, notas de campo, vídeo, entre outras (Dahlberg, Moss & Pence, 2003).

Ao longo da minha prática pedagógica tive a oportunidade de utilizar vários instrumentos de documentação, entre eles, notas de campo (para registar algum momento que achasse importante para refletir mais tarde) e, essencialmente, fotografias (para documentar as atividades realizadas pelas e com as crianças). Além destes dois instrumentos, durante o meu estágio e, principalmente na implementação e desenvolvimento do projeto pedagógico realizei planificações e, consequentemente, documentações, com base nas notas de campo e nas fotografias que tinha recolhido ao longo do desenvolvimento do projeto. Nas documentações que produzi, relativas ao projeto, tentei descrever a atividade que tinha sido realizada e tentei, de certa forma, demonstrar o que tinha sido, na minha perspetiva, o mais importante para as crianças, por isso, quando documentamos, de certo modo incorporamos os nossos pensamentos implícitos do que consideramos ser mais valioso na prática pedagógica (Dahlberg, Moss e Pence, 2003).

É na prática que o/a estagiária tem a oportunidade de verificar a des (adequação) de muitas das teorias que leu e da formação que recebeu. É neste momento que sente e que experimenta a importância da sua futura profissão, sentindo “na pele” as suas limitações, as suas inseguranças, mas também as suas potencialidades, iniciando assim a sua construção da sua identidade enquanto futuro profissional em educação (Pires, 2007).

Durante o percurso formativo, as conquistas, as dificuldades e os problemas que possam surgir devem ser refletidos de acordo com a realidade/ambiente educativo em que se está inserida, tentando proporcionar aprendizagens

significativas às crianças. O/a a estagiário/a, assim como o/a educador/a deve ter uma prática reflexiva, ou seja, deve questionar a realidade em que está inserida, permitindo que a sua ação leve à reestruturação de práticas educativas de modo a melhorar o desenvolvimento global da criança. O processo reflexivo está relacionado com o acontecer o e compreender na procura de significado das experiências vividas através das práticas (Marques, Oliveira, Santos, Pinho, Neves & Pinheiro (s.d)).

De acordo com Santos (2004, - citado por Felício & Possani, - s.d), um dos desafios éticos apresentado pelo estágio curricular é de que a simples observação, por parte do aluno estagiário, de comportamentos e atitudes dos professores/educadores deve ser ultrapassado, devendo-se atingir níveis de compreensão dos saberes construídos por esses profissionais da educação nos desempenhos das ações de ensinar.

5- Abordagem de Mosaico (estudo)

5.1- Definição e características da abordagem de mosaico

Algumas abordagens encaram a criança como uma tábua rasa, outras referem-se à criança como um participante ativo na sua própria aprendizagem, onde ela é respeitada, valorizada e elogiada quando manifesta as suas emoções e/ou opiniões, dando a sua perspetiva face ao meio que a rodeia. De acordo com Dahlberg, Moss & Pence (1999, - citados por Oliveira-Formosinho, Araújo, Lino, Cruz, Andrade & Azevedo, - 2008) a criança é conceptualizada como “uma participante ativa e co-construtora de significado, possuindo agência para levar a cabo tal participação. A criança é, assim, possuidora de uma voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta, envolvendo-a num diálogo democrático e na tomada de decisão” (p.16).

Deste modo, temos o exemplo da Abordagem de Mosaico, em que o adulto escuta mas também “envolve” as crianças em diversos métodos para melhor entender os seus pontos de vista.

A abordagem de mosaico¹⁶ é uma metodologia inspirada na documentação pedagógica de Carlina Rinaldi desenvolvida nos JI's na cidade de Reggio Emilia, no norte de Itália.

O nome, Abordagem de Mosaico, foi escolhido para representar a união de diferentes perspetivas, do modo a criar uma imagem de mundos das crianças, tanto individual como coletiva (Clark, 2005).

Esta abordagem baseia-se no princípio de ouvir as crianças como uma forma de reforçar a participação das mesmas na formação das suas próprias vidas e ambientes (CWDC, 2010).

¹⁶ Esta abordagem teve origens em trabalhos desenvolvidos em contexto rural, na medida em que pretendia dar poder às comunidades rurais pobres para terem voz nas mudanças das suas comunidades

A abordagem de mosaico, segundo Edwards et al., (1998) é uma abordagem que reconhece as crianças e adultos como:

- co-construtores de significados e experts da sua vida,
- comunicadores competentes detentores de direitos e construtores do seu próprio conhecimento.

É uma abordagem integrada que combina o visual com o verbal, capacitando assim as crianças a terem “uma voz”.

Segundo Clark e Moss (2005), a Abordagem de Mosaico desenvolvida pelos mesmos autores em 2001 mostra que é possível ter uma visão sobre sentimentos e pensamentos das crianças por “adopting an interpretivist approach that acknowledges the need to seek to understand how children “see” the world in order to understand their actions” (p.29).

Clark e Moss estabelecem cinco **características** principais para esta abordagem:

- **Multi-método** - uma vez que reconhece e valoriza as diferentes linguagens das crianças através de diversos métodos (e.g: entrevista, observação, fotografia); promove a escuta da criança que não se limita à linguagem verbal, combinando diversos métodos, tais como, visuais, verbais e cinestésicos e valorizando as brincadeiras, as ações e reações e as formas simbólicas como fotografias e desenhos;
- **Participativa** - uma vez que as crianças são encaradas como *expert's* e agentes da sua vida;
- **Reflexiva** - porque inclui crianças, pais e educadores/as na reflexão dos seus significados;
- **Adaptável** - uma vez que pode ser utilizada nos vários contextos da educação infantil e ao grupo de crianças;
- **Incorporada na prática** - isto é, é executada com as crianças, num clima de escuta, permitindo que a pesquisa seja incorporada como uma dimensão da experiência quotidiana autêntica (Clark, 2005).

5.2 - Métodos

Esta abordagem apresenta diversos métodos que podem ser geridos de uma forma flexível e por vezes até em simultâneo:

- **Documentação e Observação** – Estas consistem em conhecer e registar as conceções das crianças e fazer uma observação qualitativa dos acontecimentos. A observação é uma ferramenta de compreensão de pequenas necessidades e interesses das crianças. É um método particularmente relevante uma vez que permite extrair informação de/ou sobre a criança.

A documentação recorre-se a registos e comentários acerca da aprendizagem por meio de murais, fotos e vídeos. Este método é essencial uma vez que escuta e consulta a criança e ajuda a pensar, desenvolver e praticar o currículo nos ambientes pré-escolares.

- **Conversas** – são das ferramentas mais usadas para reunir as perspetivas das crianças, pais/encarregados de educação, educadores/as e auxiliares.

- **Reuniões** – são conversas, num ambiente mais familiar, onde o adulto já deve optar por um comportamento mais sensível, flexível e organizado na gestão do tempo de escuta.

- **Câmaras/Fotografia**- as crianças fotografam o que consideram mais relevante em função do seu propósito.

- **Circuitos (tours)** – consistem na exploração do espaço através de um passeio realizado e guiado pelas próprias crianças, a que se associam diversos registos (fotográficos, áudio, entre outros)

- **Mapas** – proporcionam o registo visual desses circuitos e dá às crianças a oportunidade de discutirem e refletirem sobre as suas experiências, interesses e prioridades;

- **Dramatizações** – Podendo introduzir-se pequenas figuras do jogo e outros equipamentos, nomeadamente com crianças de idade inferior a dois anos;

- **Manta mágica** – é o espaço de observação e reflexão sobre os momentos mais marcantes desta abordagem para as crianças, visando possibilitar às crianças a oportunidade de verem, comentarem e integrarem os elementos da pesquisa e, por

exemplo, no cados das crianças não verbais, identificar os seus sinais de conforto e desconforto.

(Clark, McQuail & Moss, 2003)

A Abordagem de Mosaico combina a metodologia tradicional de observação e entrevista com a introdução de ferramentas participativas (e.g: uso de câmara fotográfica, passeios/tours) onde cada ferramenta constitui uma peça do mosaico (Clark, 2005).

Neste presente estudo usei como métodos a observação e documentação, os circuitos, as conversas, o uso de fotografia, os mapas e a manta mágica, sobre os quais irei refletir mais à frente.

5.3 – Fases

Esta abordagem desenvolve-se numa sequência de ações que se estruturam em duas ou três fases, dependendo se a abordagem for utilizada em torno de um problema concreto:

Fase 1 – fase de recolha de informação

Fase 2 – fase de reflexão e discussão

Fase 3 – fase de decisão

Neste estudo, aplicado no estágio, só realizámos as duas primeiras fases que irei referir novamente, na metodologia.

5.4 – Objetivos do estudo

Este estudo corresponde a uma” investigação” desenvolvida no percurso de estágio, a pedido das professoras da unidade curricular Seminário interdisciplinar, e tem como principal objetivo conceder voz às crianças, procurando conhecer o que pensam sobre a sua experiência e vivência diária no JI, identificando as finalidades atribuídas a essa experiência, os processos, o que valorizam dessas mesmas vivências e qual o papel que atribuem a si próprias, às outras crianças e aos adultos, uma vez que a criança é possuidora de uma voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta, envolvendo-a no diálogo democrático e na tomada de decisão. Através deste

estudo demos oportunidade às crianças que se expressassem de diversas formas (e.g. fotografias, desenhos, diálogos).

5.5 – Participantes

Para a realização deste estudo demos oportunidade de todas as crianças, que assim que o desejaram, de participarem, mas apenas nos focámos em duas crianças, que dentro das treze crianças se predispuseram para nos “ajudar”. A escolha dessas duas crianças que terão um principal destaque neste estudo foram escolhidas através de dois critérios: 1º - uma criança com facilidade na comunicação verbal e 2º - uma criança que apresentasse dificuldades em se exprimir verbalmente, de modo a pudermos comparar e perceber como é que esta abordagem se aplica a estes dois casos. Para além da participação das crianças pudemos também contar com a participação dos membros da equipa educativa presentes em sala (educadora cooperante e auxiliar), de modo a conseguirmos realizar a triangulação da informação. Para a triangulação desta informação não conseguimos ter o apoio dos pais uma vez que houve alguma incompatibilidade para que ocorresse uma conversa com os pais dessas suas crianças, de modo a recolher informações sobre o que estava a ser estudado, realizando assim a triangulação apenas com as informações dadas pelas crianças, pela educadora e auxiliar da sala.

5.6 - Metodologia

Para a realização deste estudo, como anteriormente referido, foram utilizados diversos métodos, tais como: fotografia, circuitos/tours, mapas, documentação e observação, mapas, conversas e manta mágica.

Depois, de forma clara e sucinta, explicámos às crianças na manta, numa conversa em grande grupo, que tipo de trabalho iríamos realizar, convidando-as a participar. Tivemos o cuidado de mostrar que apenas participariam as crianças que estivessem interessadas, de forma a respeitar a sua opinião e vontade.

Começámos pela primeira fase onde temos a realização dos seguintes momentos: apresentação às crianças e à educadora cooperante e auxiliar do trabalho

que vai ser desenvolvido; conversas com as crianças; circuitos com fotografias e desenhos; construção do mapa com as fotografias e desenhos feitos nos circuitos; reunião (entre todas as crianças, inclusive as que não participam neste projeto); conversas com a educadora e a auxiliar, (estas podem decorrer noutros momentos) e a construção da manta mágica que é elaborada ao longo destes momentos. Em apêndice encontra-se as questões orientadoras que foram a base da conversa com as crianças assim como com a educadora e a auxiliar (cf. Apêndice nº 15 – quadro nº 12). Estas questões eram curtas e abertas de modo a dar “voz” às crianças, dando-lhes liberdade na resposta às questões.

É importante referir que apesar de, nesta fase, além de realizar as entrevistas com a educadora e com a auxiliar, também deveríamos realizar com os pais, de modo a, posteriormente, fazer a triangulação dos dados com o que foi dito pelas crianças, pela equipa educativa e dos pais, mas, por motivos de falta de proximidade e disponibilidade com os pais e de gestão de tempo, não nos foi possível realizar esta conversa com os mesmos, sendo a triangulação de dados apenas feita com os dados recolhidos das conversas das crianças e das com a educadora e a auxiliar.

Demos início ao estudo onde começámos por conversar, individualmente, com as duas crianças que tínhamos escolhido I. e A. Com todas as crianças envolvidas no mesmo fizemos circuitos, tivemos conversas e construimos mapas e a manta mágica. Com as duas crianças que destacarei neste estudo utilizámos estes métodos de forma individual, com as restantes e uma vez que o tempo era escasso, realizámos em pequenos grupos, no caso dos circuitos e construção dos mapas sendo que as conversas foram também individuais. Depois da conversa em grande grupo e das conversas individualizadas com as crianças I. e A., seguimos para a concretização dos circuitos e mapas com as crianças, no qual foram feitos em simultâneo para ajudar as mesmas na concretização do seu registo. O momento dos circuitos iniciou-se com as duas crianças em estudo, de modo individual (cf. Figuras nº 11,12,13 e 14), mas de seguida, com as restantes, concretizou-se em pequenos grupos de três elementos. Em todos os circuitos as crianças, inicialmente, foram questionadas sobre o que gostavam mais e menos no jardim-de-infância, decidindo o itinerário, e distribuídos vários materiais, tais como: uma máquina fotográfica, uma folha de papel A3, um lápis e marcadores. De forma a facilitar a leitura dos mapas

coletivos e uma vez que tínhamos que saber gerir o tempo e para que todas tivessem oportunidade de fotografar negociámos que cada criança tirava duas a três fotografias para colocar no mapa. Já na sua elaboração, todas as crianças envolvidas, davam a sua opinião, em relação ao espaço/local fotografado pelo colega, colocando uma cara triste, ou contente, consoante o seu gosto por essa área/local. Cada criança tinha uma cor específica.



Figuras nº 11,12,13 e 14 – Crianças I. e A. a realizarem o circuito e a desenharem o mesmo no mapa

De seguida, nós, estagiárias, imprimimos as fotografias que as crianças tiraram nos circuitos e criámos dois momentos: o reconhecimento das fotografias e a sua colagem nos mapas (cf. Figuras nº 15 e 16). No mapa, além do percurso desenhado pelas crianças durante o circuito e das fotografias tiradas pelas mesmas estavam pequenos comentários que as crianças iam fazendo enquanto tiravam as fotografias e eram questionadas do “porquê” daquele local.



Figuras nº 15 e 16 – Mapas feitos pelas crianças

Após a conclusão dos mapas, em grande grupo, as crianças envolvidas, à medida que iam identificando o seu mapa, iam explicando às restantes que não participaram no trabalho o que tinham feito. À medida que isso ia acontecendo íamos construindo a manta mágica intitulada “Os nossos interesses no JI”.

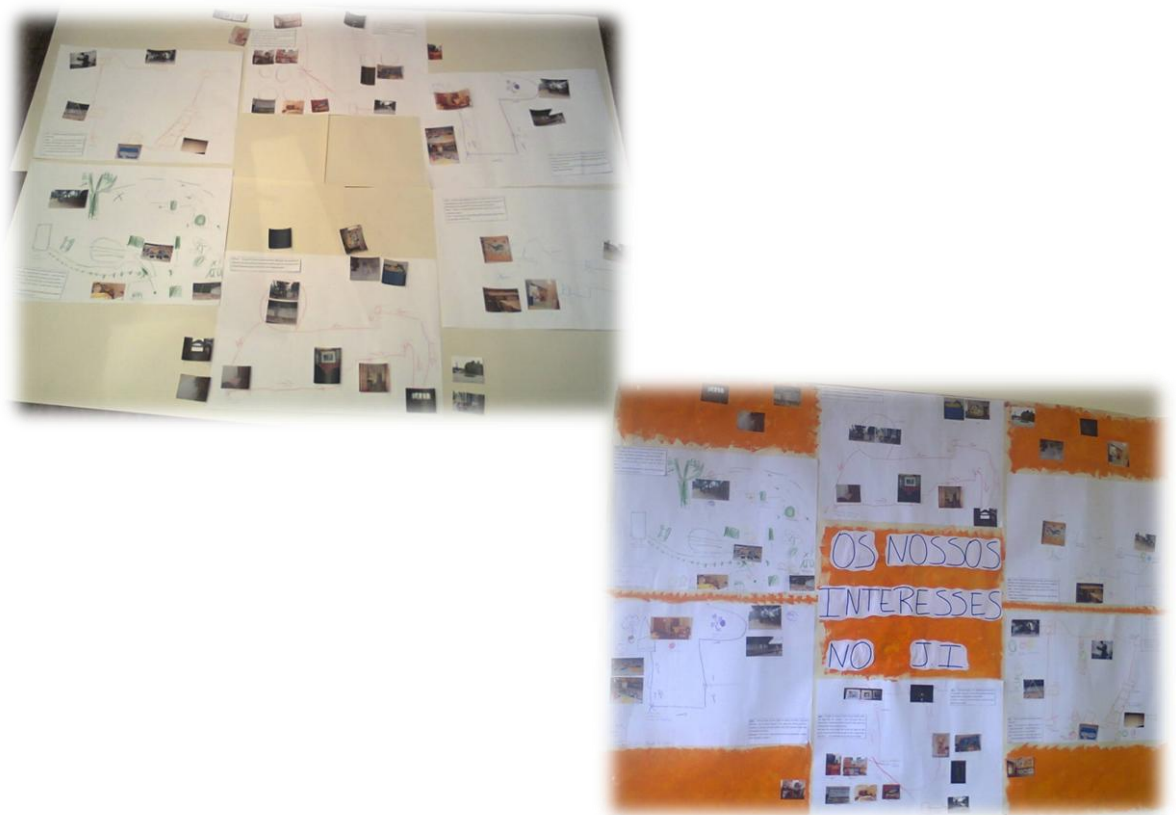


Figura nº 17 e 18 – Construção e conclusão da manta mágica

5.7 – Tratamento e análise de dados

O tratamento e análise de dados referem-se à organização, seleção, avaliação e reflexão acerca das informações recolhidas.

O objetivo deste processo é o de organizar e “limpar” os dados recolhidos, selecionando a informação relevante, ou seja, que vá ao encontro do objetivo do estudo.

No processo de tratamento de dados, que é um processo contínuo, destacam-se dois procedimentos essenciais a este estudo de cariz qualitativo: a triangulação e a categorização.

Na fase final, o investigador deve analisar as informações recolhidas ao longo do processo, devendo também categorizar os dados de acordo com as perspetivas das crianças, uma vez que um dos grandes objetivos deste estudo é o de escutar as vozes das crianças para conhecer as suas interpretações (Oliveira-Formosinho, Araújo, Lino, Cruz, Andrade & Azevedo, 2008)

5.7.1. Dados

A abordagem junto das crianças que queriam participar foi iniciada pelos passeios/circuitos pela instituição, seguindo - se as conversas e a construção dos mapas e manta mágica.

As conversas foram realizadas em diversos momentos, ao longo do percurso, no momento do desenho, na manta, de modo a colocar as crianças à vontade e familiarizadas com o assunto, uma vez que a voz e a interpretação das crianças são sensíveis a diferentes contextos pedagógicos (Oliveira-Formosinho, et al., 2008)

Através das informações recolhidas nas conversas com as crianças, foi possível categorizar a informação em tabelas que revelam os pontos de interesse das duas crianças escolhidas para a realização do estudo (cf. Apêndice nº 15 – quadros nº 13 e 14).

Analisando os dados recolhidos nas conversas com as crianças, posso constatar que, em relação ao espaço, os locais que a criança I. gosta mais é do exterior e, no interior da sala, é da área da casinha. Relativamente ao particular

interesse pelo exterior, a criança I. evidenciou, através do diálogo e do registo fotográfico, que os locais que mais gostava eram onde lanchava (cf. Figura nº 19) e onde brincava, quando estava no exterior (cf. Figura nº 20)



Figura nº 19 – Fotografia tirada pela criança I. – Local do lanche (quando este se realiza no exterior)



Figura nº 20 – Fotografia tirada pela criança I. – Local onde costuma brincar, quando vem para o exterior

A criança I., através do diálogo estabelecido, demonstrou que a escola é um local onde se trabalha e se brinca. É uma criança que gosta de ir ao JI, gosta de fazer os trabalhos propostos e é uma criança feliz, dinâmica, alegre e participativa.

Relativamente à criança A., esta refere, no diálogo, a área da casinha como um dos seus locais de eleição mas, no momento de captação de imagens, deu principal destaque a uma exposição de quadros que se encontrava na instituição (cf. Figura nº 21). Estes quadros correspondiam a ilustrações de um livro, interesse pelo qual a criança também demonstrou que apesar de, segundo a mesma, não gostar de livros por não saber ler, gostava de ouvir histórias.



Figura nº 21 – Fotografia tirada pela criança A. – Exposição dos quadros

Tal como evidenciado no diálogo, no momento do circuito tirou fotografias a dois cantos que ele deu principal destaque nas conversas que tivemos, o cantinho da casa (cf. Figura nº 22) onde afirma que “Gosto da casinha porque faço comida, lavo a loiça” e o canto das construções/legos (cf. Figura nº 23) que apesar de não ir para lá muitas vezes, é um local que também gosta porque “gosto de construir coisas”.



Figura nº 22 – Fotografia tirada pela criança A. – Área da casinha (local onde costuma brincar com frequência)



Figura nº 23 – Fotografia tirada pela criança A. – Área dos legos (local onde não brinca com tanta frequência quanto gostaria)

A criança A. é uma criança que gosta das atividades que realiza, demonstrando especial interesse em atividades que envolvam o desenho e os diversos elementos da expressão plástica.

5.7.2. Equipa educativa

A recolha de dados com a equipa educativa (educadora cooperante e auxiliar) foi feita através de conversas informais pontuais. Estes dois elementos da equipa educativa deram indicações relevantes que ajudaram, de certo modo, a categorizar a informação, maioritariamente, de acordo com os interesses das crianças anteriormente categorizados (cf. Apêndice nº 15 – quadros nº 15,16, 17 e 18).

5.8 – Triangulação de dados

Depois das conversas com as crianças, com a equipa educativa e de categorizar a informação é altura de realizar a triangulação dos dados.

A triangulação de dados é muito importante neste tipo de abordagem já que as respostas, aparentemente contraditórias, muitas das vezes não o são. No caso da abordagem de mosaico, a triangulação de dados obtidos através de diversos métodos é muito importante e útil.

À medida que foram sendo recolhidos os dados, foi realizada a triangulação para combinar e confrontar informações relevantes para o estudo e verificar se existem dados contraditórios.

Para verificar a veracidade das informações obtidas, é pertinente que se faça um cruzamento de dados, neste caso, das informações das crianças com a informação recolhida em conversa com a educadora e a auxiliar, permitindo uma melhor compreensão das perspetivas das duas crianças escolhidas para o estudo acerca do JI (Cf. Apêndice nº 15 - Quadros nº 19 e 20).

5.9 – Conclusões do estudo

Com base na análise dos dados recolhidos e tendo em conta os Quadros nº 19 e 20 (Cf. Apêndice nº 15) referente à triangulação dos dados, pode concluir-se que ambas as crianças gostam de ir ao JI, pois foi uma informação confirmada pelos três elementos presentes na triangulação dos dados.

No que diz respeito à criança I., com base nos dados recolhidos e apresentados esta criança vê o JI como um local de aprendizagem, mas também onde pode brincar. Nele, ela gosta de correr, brincar ao ar livre, ouvir os sons da natureza, ver os animais, brincar na sala com os amigos e de realizar trabalhos e experiências.

No entanto não gosta da pista de carros, nem dos legos, uma vez que não gosta de carros nem de fazer muitas construções. Apesar destas informações dadas pela criança, as mesmas não foram confirmadas pela equipa educativa (educadora e auxiliar).

É uma criança que gosta muito de brincar na área da casinha (afirmação confirmada pela própria criança e pela educadora), de pintar e, acima de tudo, o que mais aprecia são os dias em que sai do JI, para realizar uma visita a algum sítio (afirmações corroboradas pelos três elementos envolvidos na triangulação dos dados). É uma criança muito dinâmica e participativa. Gosta muito de estar ao ar livre, que, mesmo que, por vezes contrariada, participa em tudo o que lhe é proposto e vê a educadora e, na altura, as estagiárias como os adultos de referência e com quem gostava de trabalhar.

Em relação à criança A., com base no quadro 20 (cf. Apêndice nº 15) pode concluir-se que é uma criança que também gosta de brincar com os amigos. Gosta de aprender os que os adultos de referência para ela (educadora e estagiárias) lhe ensinavam, gosta de fazer desenhos e ouvir histórias, estas duas últimas afirmações ditas pela criança foram corroboradas pela educadora e pela auxiliar, respetivamente. Em relação ao espaço, na sala, a área que deu mais destaque foi à área da casinha onde afirma que gosta da casinha porque faz comida e lava a loiça, ou seja, é neste espaço que realiza os seus jogos fantasiosos. No entanto, apesar de gostar de ouvir histórias, quando lhe foi perguntado “qual é o cantinho/área da sala gostas menos” a resposta foi que não gostava de brincar com os livros, por não saber ler, afirmação também corroborada pela educadora.

Em suma, o JI, na perspetiva destas duas crianças, é visto como um local de aprendizagem, mas também de brincadeira, onde nele, têm tempo de fazer o que mais gostam, seja ele, aprender ou brincar. Gostam de ir ao JI porque não o veem como uma obrigação, mas como um local onde vão poder aprender e brincar com os amigos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste relatório, é notório que o estágio foi uma etapa muito importante e marcante no meu percurso académico e como futura profissional em Educação de Infância.

O estágio permitiu colocar em prática todos os saberes adquiridos nestes quatro anos de Licenciatura em Educação Básica e Mestrado em Educação Pré-Escolar assim como contribuiu para a construção de novos conhecimentos.

Quando iniciei o meu período de estágio tive a necessidade de conhecer o grupo de crianças com quem ia, posteriormente, trabalhar, assim como o ambiente em que as mesmas estavam inseridas. O meu principal objetivo era proporcionar às crianças aprendizagens significativas e, para que tal aconteça, as crianças têm que ser incentivadas a tomar iniciativa através de ambientes preparados para tal. O ambiente em que as crianças estão inseridas é muito importante para que estas aprendam de forma significativa. As crianças dos dois aos seis anos apresentam uma curiosidade muito natural e característica da idade a vários níveis: percetivo e sensorial, motor, táctil e experiencial. Por esta razão o/a educador/a deve dar valor à iniciativa natural e espontânea da criança, providenciando-lhe um clima de segurança e reconhecimento que lhes estimule e lhes combata a inibição (Zabalza,1998).

Através de experiências que vivi durante este período de formação tive a oportunidade de, neste relatório, falar de assuntos/experiências que, de certo modo, são importantes para mim e que me marcaram, enquanto futura educadora.

Na parte II deste relatório tentei refletir sobre essas mesmas experiências que tive oportunidade de ter no estágio.

Comecei por falar do projeto pedagógico que eu e a minha colega de estágio implementámos em conjunto com o grupo de crianças. Antes de implementar o projeto e, uma vez que não tinha conhecimento deste tipo de metodologia, trabalho por projeto, apesar de a educadora cooperante a usar no seu dia-a-dia na sala, para poder implementar o projeto pedagógico, tive a necessidade de, anteriormente, pesquisar sobre o assunto, de modo a saber o que se pretendia e como o poderia usar.

Tendo em conta o que poderia ser do interesse daquele grupo de crianças o projeto pedagógico que desenvolvemos e implementámos intitulou-se de “As Profissões” no qual as crianças tiveram uma participação ativa, permitindo assim que

construísem o seu próprio conhecimento tendo a necessidade de irem à procura de respostas (Hohmann & Weikart, 2003).

Durante esta fase de implementação do projeto eu, como futura educadora, percebi que um projeto não tem que ser apenas e só aquele projeto, ou seja, a gestão do tempo deve ser encarada como um instrumento de flexibilidade, facilitando assim a adaptação ao público, às suas necessidades e aos recursos existentes. Dentro de um projeto, poderão ser criados novos projetos, uns de curta duração, outras de média/longa duração que, se inserem num projeto anual (Many & Guimarães, 2006).

De seguida, falei do ambiente educativo, mais especificamente do tempo, ou seja, da rotina diária uma vez que esta é a sequência de diferentes atividades que acontecem no dia-a-dia da instituição e é esta que vai possibilitar que a criança se oriente na relação tempo-espço e se desenvolva. Uma rotina adequada é um instrumento construtivo para a criança, pois permite que ela estruture sua independência e autonomia, além de estimular a sua socialização (Leite, 2012).

Na terceira experiência-chave decidi colocar a questão “Que aprendizagens/experiências deve um/a educador/a de infância proporcionar às crianças?” uma vez que esta era uma das minhas grandes dúvidas, antes de iniciar o estágio. Através da observação das práticas desenvolvidas pela educadora cooperante percebi que se devem proporcionar atividades significativas às crianças, através de atividades que sejam originadas pelos seus próprios interesses. Através do uso da metodologia de trabalho por projeto, a educadora cooperante proporcionava às crianças esse tipo de aprendizagens. É importante referir que para que a aprendizagem seja significativa, as crianças têm que ter uma aprendizagem ativa, ou seja, devem participar que no planeamento de modo a que o grupo beneficie da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, promovendo e facilitando assim a aprendizagem e o desenvolvimento quer da criança em grupo, quer da criança como um ser individual (ME,1997).

Na quarta experiência- chave, intitulada, observação e documentação da prática - duas etapas importantes em contexto de estágio, dei principal destaque ao estágio porque, para mim, foi um dos momentos mais importantes para a minha formação profissional.

É no período de estágio que o futuro profissional em educação tem oportunidade de entrar em contacto direto com a realidade profissional no qual será inserido, além de concretizar pressupostos teóricos adquiridos pela observação de determinadas práticas e do diálogo com profissionais mais experientes (Souza, 2012).

Durante este período senti alguns receios e dificuldades que, graças à educadora cooperante e à vivência do estágio, os mesmos foram ultrapassados.

Por fim, a quinta experiência-chave, está relacionada com uma investigação /estudo, proposta, pelas docentes da unidade curricular de Seminário Interdisciplinar.

Este estudo desenvolveu-se através de uma abordagem integrada, Abordagem de Mosaico, que combina o visual com o verbal, dando voz não só às crianças verbais, mas também às pré-verbais. A Abordagem de Mosaico reflete sobre os pontos de vista e as experiências das crianças pequenas relativamente ao seu JI, levando as crianças a terem uma “voz” em mudanças no mesmo.

Para concluir, sei que existe ainda um longo percurso a percorrer, sendo o que vivi até agora foi apenas uma das etapas na minha formação profissional e que ainda tenho muito para aprender, uma vez que o ser humano está em permanente aprendizagem e aperfeiçoamento. Contudo, nesta experiência aprendi a valorizar, ainda mais a opinião das crianças e além de as ouvir, aprendi a saber escutá-las e pude pôr em prática os saberes teoricamente adquiridos, descobrindo novos saberes que foram conseguidos através da observação e da reflexão.

Referências Bibliográficas

Arribas, T. L., Dolz, M. C. G., Elias, C. L., Garcia, F. A. C., Giner, J. M. L., Gutiérrez, M.ª A. F., Jacas, M. M. C., Peix, O. D., Rosera, M. A., Rovira, M. C., Serrahima, I. F. (2004). *Educação Infantil: Desenvolvimento, currículo e organização escolar*. Porto Alegre: Artemed

Bramão, B., Gonçalves, D., Medeiros, P. (2006). *Rotinas na Aprendizagem*. Cadernos de Estudo Nº4 – Acedido a 02-03-2015, em: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/10000/51/2/Cad4_RotinasBramao.pdf

Brickman, N. e Taylor, L. (1996). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Children's workforce development council (CWDC) (2010). *What are the key themes in young children's imaginative play? How can we use these themes to develop shared spaces to support young children's imaginative play?* Uk Government.

Clark, A., McQuail, S., Moss, P., (2003). *Exploring the Field of Listening to and Consulting with Young Children*. Department of education and skills – Acedido a 12-01-2015 em : <http://www.ness.bbk.ac.uk/support/GuidanceReports/documents/172.pdf>

Clark, A. (2005) 'Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives', in Clark, A., Kjørholt and Moss, P. (eds.) *Beyond Listening*. Children's perspectives on early childhood services. Bristol: Policy Press, pp. 29–49. Acedido a 12-01-2015 em: http://www.sagepub.com/upm-data/43997_9781446207529.pdf

Clark, A., Moss, P. (2005). *Spaces to play. More listening to young children using the Mosaic approach*. London: National Children's Bureau for the Joseph Rowntree Foundation

Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A., (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância-perspetivas pós modernas*. Artmed Editora

Estrela, A., Pinto, M., Silva, I., L., Rodrigues, A., Pinto, P., R.. (1991). *Formação de Professores por Competências- Projeto Foco (Uma Experiência de Formação Contínua)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Felício, H., M., S. & Possani, L., F., P., (s.d.) *As implicações éticas do estágio curricular na formação de professores*. (artigo) – Acedido a 13-01-2015, em:
<http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Frevistas.pucsp.br%2Findex.php%2Fpensamentorealidade%2Farticle%2Fdownload%2F8298%2F6171&ei=6CAUVfmCOIP8Uvb4gPgF&usq=AFQjCNEYwx8exuVNG8Q6ldaR0iQkp7SyaQ&bvm=bv.89217033,d.d24>

Gonçalves, I. M. (2008). *Avaliação em educação de infância – das conceções às práticas*. Edital Novembro

Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. P. (1995). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Hohmann, M. & WEIKART, D. (2003). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

Leite, A., Ap., D. (2012). *A Rotina na Organização do Trabalho Pedagógico na educação Infantil*. Associação Cultural e Educacional de Itapeva –São Paulo. Acedido a 20-02-2015 em:
http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/U69haL6Ad9zkNce_2014-4-16-21-15-49.pdf

Many, E. & Guimarães, S., (2006). *Como abordar...a metodologia de trabalho de projecto*. Porto: Areal Editores

Marques, M. Oliveira, C., Santos, V., Pinho, R., Neves, I & Pinheiro, A., (s.d). O educador como prático reflexivo. Caderno do educador 6 Acedido em: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/10000/122/2/Cad_6Educador.pdf

Medeiros, M.,V., Cabral, C.,L.,O., (2006). Formação docente: da teoria à prática, em uma abordagem socio-histórica (revista), acedido a 15-12-2014 em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/3122/2060>

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

Ministério da Educação e do Desporto (1998). *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF - Acedido a 12-02-2015, em : http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf

Moyles, J. R. (2002). *Só Brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora

Oliveira-Formosinho,J (org.); Spodeck,B., Brown, P.C., Lino,D., Niza, S.(1996).*Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora

Oliveira-Formosinho,J (org.); Katz, L. , McClellan, D., Lino,D. (1996). *Educação Pré-escolar – A construção social da moralidade*.Lisboa: Texto Editora

Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T.,M., Pinazza, M.,A. & colaboradores (2007). *Pedagogias(s) da Infância – Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed

Oliveira-Formosinho,J., Araújo,S.,B., Lino, D.,M., B., C., Cruz, S.,H.,V., Andrade, F.,F., Azevedo,A. (2008). *A escola vista pelas crianças*. In Coleção de Infância. Porto:Porto Editora

Oliveira-Formosinho (org.), J., Costa, H. & Azevedo, A. (2009). *Limoieiros e Laranjeiros-Revelando aprendizagens*. In Ministério da Educação

Oliveira-Formosinho,J; Formosinho,J., Lino,D., Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora

Pais, A., Monteiro, M (1996). *Avaliação – Uma prática diária*. Lisboa: Editorial Presença

Pinto, A.V.G.S (2011, Março-Maio). *A brincadeira de faz-de-conta e a teoria da mente: algumas reflexões*. Revista Anagrama: Revista científica interdisciplinar da graduação. Acedido a 20- 03-2015, em :

<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/anagrama/article/view/7479/6871>

Pires, C. M. (2007). *Educador de infância – teorias e práticas*. Porto: Profedições

Souza, A., M., R (2012). *A importância do estágio na formação profissional*. Acedido a 03-03-2015 em: <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/20570/a-importancia-do-estagio-na-formacao-profissional##ixzz3VmcFsvf5>

Zabalza, M. A (1998). *Didática da Educação Infantil*. Madrid: Edições ASA

Webgrafia :

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

Legislação:

Lei-Quadro 4/97 de 10 de Fevereiro, Diário da República nº 34/97 – I Série A. M.E. Lisboa.

Fonte de dados

Projeto Educativo da Instituição (2012/2015)

Projeto Curricular de Grupo (2012/2013)

APÊNDICES

Apêndice nº 1 – Caracterização do espaço físico do JI

No que diz respeito ao espaço físico, o JI encontra-se dividido em quatro pisos: cave, rés-do-chão, 1º andar e sótão. Na cave encontra-se a cozinha, o refeitório, a lavandaria, uma instalação sanitária para adultos e despensas; no rés-do-chão encontra-se o hall de entrada, três salas de atividades (em que duas delas têm acesso ao alpendre coberto), um escritório e duas instalações sanitárias para as crianças; no primeiro andar encontra-se o hall de acolhimento, duas salas (onde as crianças se dirigem quando chegam à instituição e para onde se dirigem enquanto esperam pelos pais até irem embora), uma instalação sanitária para as crianças e uma sala de reuniões. Por fim, no sótão, encontra-se uma instalação sanitária para adultos e seis espaços de arrumos.

Existe ainda um espaço exterior onde as crianças, na hora do “recreio”, brincam, quando o tempo assim o permite, uma vez que este é todo descoberto à exceção do alpendre que dá acesso a duas salas da instituição. O espaço exterior é amplo, tem uma boa área cimentada e um espaço de jardim com árvores e relva.

O JI é composto por três salas de atividades, cada uma delas tem a sua cor específica (amarela, vermelha e azul), e cada uma tem vinte e cinco crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, perfazendo assim um total de setenta e cinco crianças.

Apêndice nº 2 - Áreas e respetivas medalhas presentes na sala de atividades



Figura nº 1 - Área da Casinha: cozinha e quarto



Figura nº 1.1 - Medalha da área da casinha



Figura nº 2 - Área das Expressões: plástica, escrita, matemática e desenho

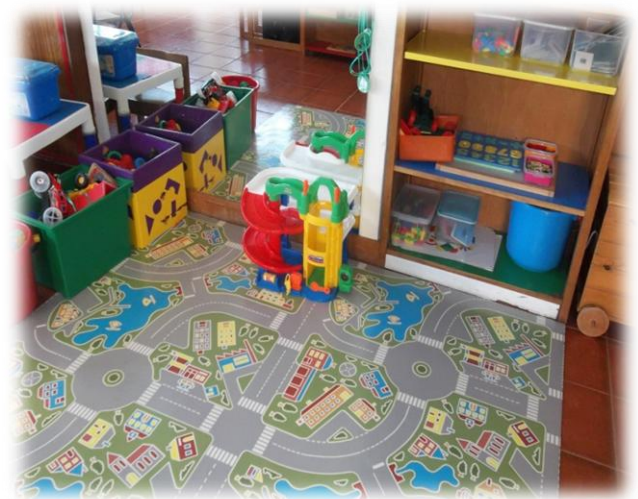


Figura nº3 - Área das Montagens: jogos de chão, quinta, pista



Figura nº 3.1 - Medalhas da área das montagens



Figura nº 4 - Área da Manta



Figura nº 5.1 – Medalha da área da biblioteca



Figura nº5 - Biblioteca



Figura nº 6 - Área da informática



Figura nº 6.1 - Medalha da área da informática

Nota: É importante referir que em todas as áreas as crianças terão a oportunidade de realizar experiências e tarefas, quer em grupo, quer individualmente, com ou sem intervenção do adulto.

Apêndice nº 2.1- Especificação de cada uma das áreas

Especificando cada uma das áreas, a área da casinha é, provavelmente, a área que está mais distante das outras todas. Nesta área, o limite é de cinco crianças em simultâneo. É uma área que todas as crianças, no geral, gostam porque é uma área de fantasia onde se podem “transformar” em cozinheiros. No que diz respeito aos materiais, de uma forma geral, apresenta os materiais básicos de uma cozinha e quarto, uma vez que tem um armário para a arrumação da loiça, uma mesa e um fogão com forno. Neste mesmo espaço existe ainda uma cama com bonecos e um armário com roupas onde as crianças, muitas vezes, se “transformam” tornando-se pais e mães daqueles bonecos. Esta fantasia, na minha opinião, permite que as crianças cresçam e que se tornem mais autónomas.

A área das expressões está equipada com diversos materiais, entre eles, canetas e lápis de diversos tipos, tesouras. É uma área, normalmente, mais utilizada para realizar atividades pedidas pela educadora, mas também há crianças que, no momento da atividade livre, preferem ir para esta área pintar com tintas ou fazer desenhos.

A área das montagens é a área mais ocupada pelas crianças, desde os jogos de chão, mesa dos legos, a mesa de jogos como a pista de carro. Cada área, dependendo do seu espaço, tem um limite de crianças. Os materiais para cada uma destas áreas são diversos e estão em bom estado.

A área da biblioteca, no meu entender, é a que está menos bem conseguida uma vez que é uma área que supõe alguma concentração por parte da criança que está a folhear o livro e, por essa razão, esta deveria estar situada num local mais calmo e não junto da área das montagens. Em relação ao material que nela se encontra, os livros presentes estão em bom estado e, de um modo geral, estão adequados às idades das crianças daquela sala. No que diz respeito à diversidade de materiais, nesta área só se encontram livros de histórias e penso que as crianças deveriam contactar com outro tipo produção escrita.

Por fim, a área de informática é uma área muito requisitada pelas crianças uma vez que nela as crianças podem jogar no computador (nomeadamente o jogo “O hospital dos brinquedos”).

Cada área tem o respetivo limite de elementos que podem estar nela, este número depende, essencialmente, da dimensão do espaço disposto para cada área e “será mediante as diretrizes de conduta e de comportamento que as crianças aprenderão a respeitar e a utilizar todos os elementos da sala de aula.” (Arribas, 2004, p. 343).

Apêndice nº 3 – Exemplo da construção de uma teia sobre um determinado assunto

Assim que entram na sala, as crianças sentam-se na manta com a educadora cooperante e após o momento inicial, que consiste em cantar a canção dos bons dias, de temas alusivos à época e da marcação das presenças, a educadora cooperante, sempre que possível, conversa com as crianças sobre um determinado assunto e discutem o que podem descobrir ou fazer sobre o mesmo. Durante a construção da tabela de aniversários/estações do ano a educadora cooperante perguntou às crianças o acontecia no inverno e como é que estava o tempo nesta estação do ano, as crianças rapidamente responderam que nesta estação fazia muito frio e chovia muito, às vezes até nevava e era também altura do Natal. Posto isto, a educadora cooperante perguntou-lhes então o que poderiam fazer para colocar naquela estação e elas, rapidamente, disseram que podiam fazer neve, o pai natal e as prendas. À medida que as crianças iam dando ideias a educadora cooperante ia-as registando num papel com o nome da criança que a iria representar. A escolha da criança para desenhar era feita de forma aleatória, ou seja, a educadora cooperante perguntava quem gostaria de realizar determinada ideia, as crianças que assim o desejavam colocavam o dedo no ar e de seguida a educadora cooperante utilizava a estratégia de “um dó li tá”.

Neste processo a educadora teve o cuidado de não deixar de parte as crianças de três anos estabelecendo desde logo que os blocos de neve seriam feitos por estas.

Primeiro a educadora cooperante constrói, com a ajuda das crianças, a teia da atividade correspondente e só depois é que as crianças se dirigem para o seu lugar para a realizar.



Figura nº 7 – Teia da tabela dos aniversários



Figura nº 8 - Tabela dos aniversários

Apêndice nº 4 - Planificação “ O que acontece no Inverno”**Figura nº 9 - Teia "O que acontece no Inverno"**

Para cada um destes tópicos as crianças, à medida que iam falando de determinado assunto, tinham que fazer uma pesquisa (com a ajuda dos pais) sobre os mesmos e, posteriormente, a mesma era analisada pela educadora cooperante e pelas crianças que informavam o grupo o que tinham pesquisado.

A educadora cooperante começou por analisar a pesquisa levada por uma das crianças sobre a trovoada e para este tópico começou por perguntar porque é que elas achavam que trovejava e como é que acontecia. À medida que ia ouvindo as ideias das crianças ia-as registando numa folha. A educadora cooperante procedeu assim para cada um dos tópicos da planificação e para alguns deles, fez experiências para que as crianças percebessem melhor como é que funcionava, assim como para clarificar algumas ideias menos corretas uma vez que é durante as observações que as crianças fazem que surge interesse e curiosidade sobre o mundo que as rodeia, construindo as suas próprias explicações, as quais, por vezes, não são feitas com rigor científico (Martins et al., 2009).

Apêndice nº 4.1 – Jogo relacionado com o tópico “Está Frio”

Nessa semana estavam a falar do Inverno e já tinham algumas planificações feitas sobre o que acontece no Inverno, bem como o que gostariam de fazer para enfeitarem a sala. Este planeamento feito em conjunto com as crianças é importante pois “ permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador e do desenvolvimento de todas e de cada uma.” (ME, 1997, p.26).

A planificação cujo título era “ O que acontece no Inverno” tinha como tópicos: “Está frio”, “Cai neve”, “O rio congela”, “Cai chuva” e “Há trovoada” (cf. figura nº9).

Sempre que possível, para cada um destes temas, a educadora cooperante fazia uma experiência ou algo significativo para que a aprendizagem/conhecimento ficasse adquirido e bem consolidado.

As experiências, todas elas, foram muito importantes porque é com a prática e com a observação que a aprendizagem se torna mais significativa para as crianças e é algo que as cativa, por isso elas mostravam-se muito entusiasmadas.

Inicialmente, através do seu brincar e, posteriormente, de forma mais sistematizada quando acompanhada pelo adulto, a criança vai estruturando a sua curiosidade e o desejo de saber mais sobre o mundo que a rodeia. Estarão, assim, criadas as condições para dar os primeiros passos em pequenas investigações, as quais se pretendem progressivamente mais completas.

(Martins et al., 2009, p. 12).

A primeira experiência efetuada foi a da chuva. Esta experiência tinha como principal objetivo que as crianças percebessem porque e como é que se forma a chuva e, para isso, a educadora cooperante mostrou-lhes o ciclo da água e, de uma forma clara e concisa, explicou-lhes os conceitos de condensação e evaporação. As crianças mostraram-se muito entusiasmadas com a experiência e conseguiram entender como e porque é que se formava a chuva e no fim foram mesmo capazes de,

na experiência, identificar os processos de evaporação e condensação. Segundo as OCEPE, “A sensibilização às ciências parte dos interesses das crianças que o educador alarga e contextualiza, fomentando a curiosidade e o desejo de saber mais. Interrogar-se sobre a realidade, colocar problemas e procurar a sua solução constitui a base do método científico” (ME, 1997, p.82).

Utilizando a planificação que a educadora cooperante tinha realizado com as crianças nós, par pedagógico, realizámos um jogo relacionado com o tópico “Está frio”. Este jogo tinha como principal objetivo que as crianças reconhecessem algumas palavras que para elas transmitissem calor e frio e outras que não lhes transmitissem nenhuma destas sensações. Para a realização deste jogo tivemos que, inicialmente, dialogar com as crianças e perguntar-lhes que objetos (vestuário, entre outros) lhes transmitiam calor e à medida que iam dizendo íamos efetuando o registo numa folha. Procedemos da mesma maneira para a outra sensação e no fim perguntámos que objetos é que não lhes transmitiam nem calor nem frio fazendo, de igual forma, o registo.

FRIO	QUENTE	INTRUSAS
Camisola Manga-curta	Luvas	Lápis
Gelados	Gorro	Caneta
Água Fresca	Casaco	Borracha
Gelo	Cachecol	Folhas
Geleira	Botas	
Neve	Lareira	
	Forno	

Quadro nº2 - Registo de palavras para o jogo

Após esse registo ensinámos-lhes os gestos que tinham que fazer cada vez que ouvissem uma



determinada palavra, sendo que quando ouvissem uma palavra que lhes transmitisse calor tinham que fazer o gesto que estavam a suar (passar a mão na testa), se ouvissem uma palavra que lhes transmitisse frio tinham que fazer o gesto que estavam a tremer de frio (encolhendo-se) e se ouvissem uma palavra que não lhes transmitisse nenhuma destas situações teriam que reagir normalmente. Após a explicação, pedimos às crianças que se deslocassem para a área do jogo para que pudessemos dar início ao mesmo.



Figuras nº 10,11 e 12 - Jogo das sensações “Quente e Frio”

Após a realização do jogo pedimos-lhes que, numa folha branca, registassem (desenhassem) os objetos que lhes tinha transmitido as duas sensações e de seguida procedemos à legenda de cada objeto desenhado pelas crianças, com a ajuda das mesmas, e afixámos esses desenhos na sala.



Figura nº13 – Registo das crianças sobre o jogo

Neste caso o desenho, que tem como objetivo recriar momentos de uma atividade, é um meio de documentar projetos que podem ser posteriormente analisados e serve também para transmitir aos pais, assim como à comunidade, o trabalho desenvolvido (ME, 1997).

O jogo tem um papel importante na EPE pois as atividades com jogos são “um momento preciso para que o educador possa manter uma atividade de escuta e de observação das características motoras, simbólicas, afetivas e relacionais das crianças.” (Neto, 1995, p. 69).

Para que o jogo se tornasse mais animado colocámos uma música, relacionada com as estações do ano¹⁷, para que as crianças se pudessem movimentar ao ritmo da música.

¹⁷ A música das estações do ano pode-se encontrar em:
<http://www.youtube.com/watch?v=D2DXS8kh4tA>

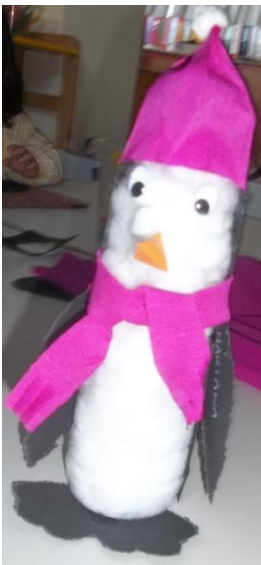
Apêndice nº 5 – Atividade de Expressão Plástica

A segunda atividade estava relacionada com a planificação “o que queremos para enfeitar a sala”. Dos tópicos referidos pelas crianças o que restava fazer para decorar a sala eram os pinguins, por isso a educadora cooperante sugeriu que este tópico ficasse à nossa responsabilidade (par pedagógico).

As crianças gostam muito deste tipo de atividades, que envolvam a expressão plástica, mas estão habituadas a usar quase sempre o mesmo material (cartolinas) por isso tentámos diversificar um pouco e decidimos fazer um pinguim com garrafa de plástico. Antes de realizar a parte prática (construção do pinguim) dialogámos com as crianças sobre o que elas achavam o que era um pinguim, qual era o seu habitat e o seu tipo de alimentação. Para isso, as crianças, trouxeram a pesquisa e a educadora cooperante, assim como nós (par pedagógico) explorámos o assunto e, para consolidar o conhecimento já adquirido, mostrámos um vídeo¹⁸ que explicitava de forma clara o habitat dos pinguins e a sua reprodução. Este vídeo, como já foi dito anteriormente serviu apenas para consolidação dos conhecimentos adquiridos uma vez que tudo o que aparece no mesmo foi explicado anteriormente às crianças. Estas mostraram-se muito interessadas no assunto e queriam dar sempre a sua opinião cada vez que colocávamos uma questão o que, por um lado deixou-nos seguras porque as crianças demonstraram interesse no assunto e isso deu-nos alguma segurança. Para que as crianças soubessem que tipo de material iam utilizar para a construção do pinguim mostrámos um previamente feito por nós e as crianças rapidamente identificaram os materiais que iam necessitar para a construção do seu pinguim. Após a construção do pinguim (figuras nº 14 e 15) decidimos perguntar onde os poderíamos colocar para enfeitar a sala e as crianças, com a nossa ajuda, decidiram fazer o habitat deles (figuras nº 16,17 e 18). Durante estas quatro semanas assistimos a várias experiências, como a da formação do arco-íris e a formação do gelo nos oceanos. Todas estas experiências surgiram pela curiosidade das crianças perante tais fenómenos como por exemplo o aparecimento do arco-íris. A experiência do gelo surgiu no seguimento da dúvida que se colocou se haveria ou não peixes no Pólo Norte. A resposta inicial das crianças foi que não existia porque, segundo as mesmas,

¹⁸ O vídeo pode-se encontrar em: http://www.youtube.com/watch?v=0Sv_XfMVQ2g

no Pólo Norte só existia gelo e por essa razão os peixes não sobreviveriam lá, mas com a ajuda da experiência as crianças perceberam que afinal existiam peixes no mesmo e que o gelo apenas se formava na parte superficial.



Figuras nº 14 e 15 – Pinguins feitos pelas crianças



Figuras nº 16 e 17– Exposição dos pinguins na sala de atividades

Além destas experiências tivemos ainda o privilégio de assistir a uma sessão de jogos de movimento dada por um aluno de Doutoramento da Universidade de Coimbra.

Esta sessão estava relacionada com os jogos de movimento e teve como objetivo incentivar as crianças a fazerem exercício, assim como que estas percebessem a importância do mesmo. Esta sessão realizou-se no espaço exterior da instituição e durante a mesma foram dinamizados alguns jogos com todas as crianças da instituição. É importante que este conjunto de jogos seja explorado na EPE uma vez que os jogos de movimento permitem que a criança conheça e aprenda a utilizar melhor o seu corpo e que, mesmo de uma forma inconsciente, permite que a criança vá compreendendo a importância do mesmo para uma vida saudável (ME, 1997). As crianças estavam divididas em quatro grupos e cada uma de nós, assim como mais duas educadoras estavam responsáveis por um grupo, onde a nossa principal função era ajudar a organizar o grupo de crianças.



Figuras nº 18,19 e 20 - Sessão de jogos de movimento

Apêndice nº 6 – Atividade de Leitura e Escrita e Matemática

A terceira atividade, realizada na última semana desta fase, está relacionada com a leitura e escrita. Para a realização desta atividade aproveitámos o facto de as crianças estarem a falar dos animais que viviam em cada um dos Pólos (Norte e Sul), assunto explorado pela educadora cooperante. De forma a consolidar o conhecimento por elas já adquirido decidimos fazer um jogo de consciência fonológica (mais especificamente de consciência silábica) em que o principal objetivo era as crianças reconhecerem em que Pólo é que cada animal vivia e de seguida fazerem a divisão silábica de cada um dos nomes dos animais. Para a realização desta atividade começámos por mostrar várias imagens de animais e as crianças tinham que identificar o animal e dizer em que Pólo é que este vivia. É importante referir que todas as imagens utilizadas nesta atividade já eram do conhecimento das crianças uma vez que utilizámos as imagens disponibilizadas pela educadora, que já tinham sido exploradas com as crianças. Este exercício serviu de revisão e consolidação do que já tinham falado nos dias anteriores. Dividimos a área da manta em três partes em que uma estava destinada aos animais que viviam no Pólo Norte, outra aos que viviam no Pólo Sul e a do meio aos que eram comum aos dois Polos.



Figuras nº 21,22 e 23 - Jogo sobre divisão silábica

Após a divisão das imagens pelas diferentes partes entregámos a cada criança o nome escrito dos animais. Para esta atividade, assim como para as duas anteriores não fizemos diferenciação de idades, apenas tivemos o cuidado de, neste caso, dar as palavras mais pequenas às crianças mais novas (três anos), de modo a ser mais fácil para elas de identificar a palavra. Para a realização da contagem, que está relacionada com o domínio da matemática, as crianças tinham que identificar, primeiramente, o número de sílabas que era composta a palavra e de seguida tinham que identificar a cor (uma vez que as palavras tinham cores diferentes). Posteriormente tinham que tirar o número de bolas, correspondente ao número de sílabas, da mesma cor que a palavra. A divisão dos animais em três partes (animais que viviam no Pólo Norte, no Pólo Sul e os animais comuns aos dois Polos) serviu não só apenas para nos facilitar, em termos de organização mas também para introduzir a noção de conjunto, interligando assim também o domínio da matemática. A atividade deve abranger diversos domínios uma vez que estes estão intimamente relacionados “todos eles referem à aquisição e à aprendizagem de códigos que são meios de relação com os outros, de recolha de informação e de sensibilização estética, indispensáveis para a criança representar o seu mundo interior e o mundo que a rodeia.” (ME, 1997, p.56).

Após a distribuição das palavras por cada uma das crianças pedimos a cada uma delas que, individualmente, chegassem perto das imagens e fizessem o reconhecimento da palavra. A última parte da atividade consistia na divisão silábica das palavras. Como era uma atividade mais complexa, a educadora sugeriu-nos que a divisão silábica fosse feita apenas pelas crianças de quatro e cinco anos. Para não deixarmos as crianças de três anos de parte sugerimos então que a contagem fosse feita por estas, dando oportunidade a que todas as crianças participassem na atividade. Tivemos, porém, sempre o cuidado de que se uma criança de três anos quisesse participar na divisão silábica tivesse a mesma oportunidade que as restantes de quatro e cinco anos.

Por fim, após a realização de toda a atividade expusemo-la num canto da sala (cf. figura nº24) para que sempre que as crianças queiram possam jogar. Tivemos por isso o cuidado de usar um tipo de material (velcro) que fosse fácil de se trabalhar e de se descolar e voltar a colar. Por sugestão da educadora cooperante, uma vez que ainda não o tinham feito e poderia ser mais complicado para as crianças, na altura, não fizemos a divisão silábica de nomes compostos (duas palavras) mas deixámos os nomes na sala para que, se houvesse alguma criança que tivesse interesse em fazê-lo poder ter essa oportunidade.

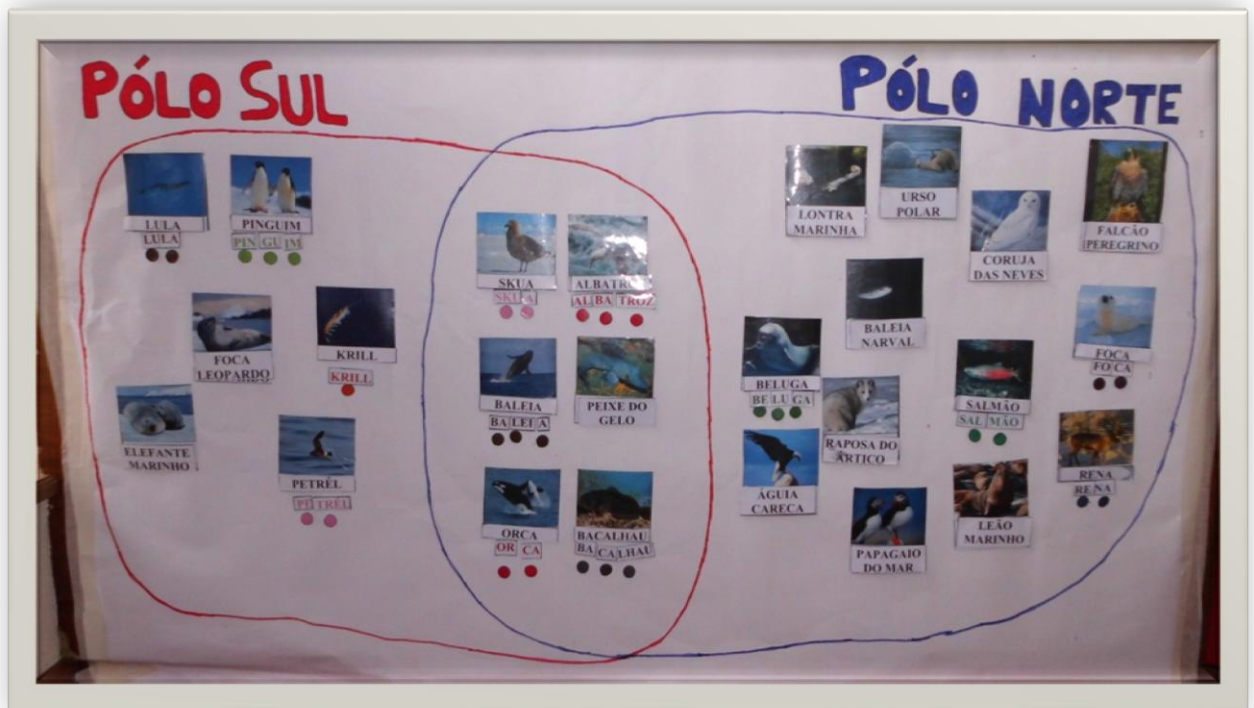


Figura nº 24 – Exposição da atividade na sala

Apêndice nº 7 – Teia da Primavera



Figura nº 25 – Teia sobre a Primavera

Apêndice nº7.1 – Atividades relacionadas com os tópicos das abelhas e joaninhas

Nesta semana, última semana de atividades antes de iniciar o projeto pedagógico “As Profissões”, concluímos o tópico das joaninhas e falámos do tópico das abelhas.

Uma vez que estávamos a falar das joaninhas construímos duas joaninhas com o intuito de produzirmos um jogo matemático.



Figura nº26 – Jogo matemático

Cada joaninha encontrava-se dividida em duas partes e cada parte tinha um número, definido por nós, de bolas pretas. O objetivo deste jogo era as crianças contarem o número de bolas correspondentes a cada parte e procurar esse número e colá-lo por baixo da parte correspondente, depois de o fazerem para as duas partes, as crianças tinham que contar o número total de bolas que se encontravam na joaninha e procurar o número correspondente colando-o a seguir ao sinal de igual. As crianças, neste jogo, tinham que perceber que a soma do número de bolas de cada uma das partes da joaninha seria igual ao número total de bolas que estavam na joaninha.



Figuras nº 27,28 e 29 – Explicação e exemplificação do jogo matemático

Depois de explicarmos e exemplificarmos, em grande grupo como se podia jogar, demos oportunidade a todas as crianças de o fazerem. De seguida, depois de todas experimentarem, definimos um local para as colocar de modo a que, sempre que queiram, possam realizar o jogo.



Figuras nº 30,31,32,33 e 34 – Exploração, por parte das crianças, do jogo matemático

Após o manuseamento do jogo matemático, as crianças tinham dito que gostariam de fazer joaninhas para enfeitar a sala, por isso colocámos a questão “Como é que podemos fazer as joaninhas para decorarmos a sala?” e rapidamente as crianças disseram que podiam ser feitas com cartolina. Fizemos assim os moldes e de seguida as crianças recortaram/picotaram os moldes e colaram as joaninhas. Depois da joaninha feita, decoraram-na à sua maneira.



Figura nº 35, 36, e 37 – Joaninhas elaboradas pelas crianças e exposição, na sala, das mesmas

Após a conclusão do tópico das joaninhas, foi altura de falar das abelhas. Acerca deste tópico começámos por, à semelhança do tópico anterior, analisar as pesquisas que tinham sido trazidas pelas crianças. As crianças, na altura da planificação da Primavera, demonstraram interesse em saber como se faz o mel, por isso na altura em que falámos neste tópico explicámos e mostrámos, através de imagens e vídeos, de como era extraído o mel e, consequentemente, falamos da profissão que está relacionada a esta tarefa. Começámos por lhes perguntar se elas sabiam como se chamava o senhor/a que extraia o mel das abelhas e como ninguém sabia a resposta fizemos uma pesquisa em conjunto com elas onde lhes explicámos

que eram os apicultores que extraíam o mel das abelhas, para posteriormente vender e explicámos um pouco desta profissão.

Depois de termos falado da profissão e de termos falado do mel, perguntámos quem é que já tinha provado mel e como algumas crianças ainda não tinham tido essa oportunidade, no dia seguinte, decidimos levar mel para que todas pudessem provar e falámos um pouco, com as crianças, sobre onde é que este poderia ser usado.



Figuras nº 38,39 e 40 – Crianças a provarem mel no pão

Para terminar esta planificação as crianças fizeram, à semelhança do que tinham feito com os outros tópicos da planificação, abelhas para decorar a sala.



Figuras nº 41 e 42 – Abelhas feitas pelas crianças



Figura nº 43 – Sala decorada com os animais falados na planificação da Primavera

Apêndice nº 8 – Planificação em teia do projeto “As Profissões” e exploração de materiais

Depois das crianças transmitirem, oralmente e por registo gráfico (desenho), o que elas gostariam de ser quando forem grandes demos inicio à planificação do nosso projeto.

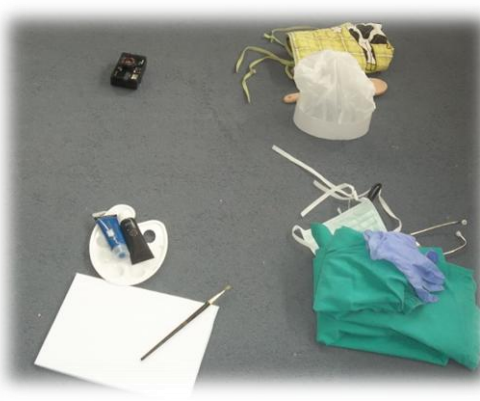
O projeto está intitulado “As Profissões” e como estratégia usámos um baú em que , no seu interior, estavam alguns adereços de algumas profissões que as crianças já tinham falado e demonstrado interesse perante as mesmas (Médico/a, Pintor/a, Fotógrafo/a e Cozinheiro/a) e que seriam, portanto, as profissões que iríamos “trabalhar” durante o desenvolvimento do nosso projeto pedagógico.

De modo a criar suspense no grupo pedimos às crianças, que se encontravam sentadas na manta, que fechassem os olhos e quando pedimos para os abrirem novamente no meio da manta estava um baú. Damos tempo às crianças para que estas tentassem adivinhar o que o baú continha e, de seguida, demos oportunidade a cada criança que espreitasse para dentro da caixa, sem dizer aos colegas o que lá estava. Optámos esta estratégia de surpresa porque as crianças, gostam do suspense e a nossa função era proporcionar às crianças oportunidades para se envolverem nas atividades futuras, começando assim por lhe despertar algum interesse e curiosidade no que poderia acontecer.



Figuras nº 44, 45 e 46 – Uso da estratégia do baú. As crianças espreitaram para dentro do baú de modo a verificar o que se encontra no interior do mesmo

Depois de todas terem a oportunidade de espreitar e de verem o que se encontrava no interior do baú, as crianças puderam identificar que materiais se encontravam dentro do mesmo e fazer a seleção dos materiais correspondentes a cada profissão. Para fazer a divisão dos objetos, pedimos às crianças que retirassem um objeto da caixa, que o mostrassem ao grupo, que o identificassem e que, na manta, o colocassem no espaço correspondente à profissão.



Figuras nº47 e 48 – As crianças dividiram os materiais que se encontravam dentro do baú, correspondentes às 4 profissões

Após a divisão do material, foi questionado às crianças que profissões é que ali se encontravam e elas responderam dizendo o nome das profissões e apontado para os materiais correspondentes a cada uma delas.

De seguida, foi o momento de fazer a planificação. Para a planificação foi questionado às crianças que profissões é que queriam conhecer e perante a divisão dos objetos feita pelos mesmos elas rapidamente identificaram as 4 profissões do projeto.



Figuras nº 49 e 50 – As crianças fizeram o registo gráfico das profissões

Apêndice nº 9 – Profissão de médico/a

Depois da planificação feita, perguntámos às crianças por que profissão é que gostariam de começar a falar e, após chegarmos a um acordo, decidimos começar a falar da profissão de médico/médica. Para esta profissão, assim como para as restantes, foi debatido com as crianças o que já sabiam e o que gostavam de saber, respetivo a cada profissão. Começámos por lhes perguntar o que é que já sabiam sobre o médico e o que gostariam de saber e efetuámos o registo.

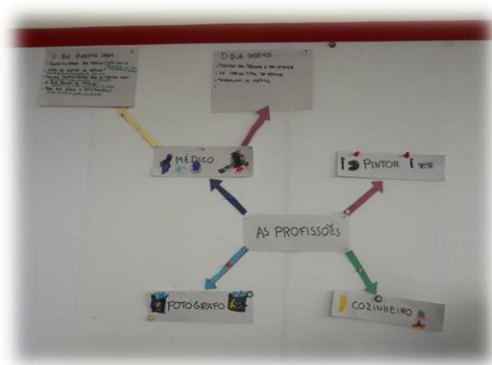


Figura nº 51– Teia da profissão de médico

Teia - O que sabemos:

Tratam das pessoas (adultos) e das crianças

Há vários tipos de médicos

Trabalham no hospital, Centros de saúde e clínicas

Quadro nº 3 – Teia relativa ao que as crianças já sabem sobre o tema

Teia - O que queremos saber:

Especialidades dos médicos

Como se vestem os médicos?

Alguns instrumentos que os médicos usam

O que fazem os médicos?

Para que serve e como se usa o estetoscópio?

Quadro nº 4 – Teia relativa ao que as crianças querem saber sobre o tema

Após ter feito o registo e de ter ficado decidido, com as crianças o que tinham que pesquisar e de o terem feito, analisámos as mesmas e lemos uma história intitulada “O médico”. Esta história falava sobre várias especialidades do médico/a (uma das perguntas da teia) e após a leitura explorámos a história e explicámos cada especialidade que se falava no livro. Após a análise das pesquisas e da leitura da história ensinámos uma canção relacionada com as profissões intitulada “Quando eu for grande” de Alda Carrasqueira Fernandes. É uma canção que fala de várias profissões e, por isso, serviu para todas as profissões do nosso projeto e foi a canção que as crianças interpretaram na divulgação do nosso projeto, na festa final de ano da instituição.

De modo a consolidar todo o conhecimento adquirido as crianças realizaram um jogo denominado “Jogo das correspondências”. Este jogo encontrava-se dividido em duas partes. Na primeira parte as crianças tinham que pegar numa imagem, identificar o que estava representado na imagem e colocá-la no número correspondente. De seguida, tinham que procurar a palavra igual à que se encontrava debaixo da imagem e colá-la por baixo da mesma. Para tornar esta primeira parte mais interessante e dinâmica para as crianças, como estratégia tínhamos um balde e uma bola e as crianças tinham que encestar a bola no balde, se conseguissem podiam ir escolher uma imagem e realizar o jogo, se não encestassem voltavam para a fila para ter uma nova oportunidade. A segunda parte do jogo consistia em, depois de terem colocado a imagem e a palavra no sítio correspondente era-lhes dado uma folha com as palavras escritas em “letra gorda”. Depois de terem a folha, as crianças tinham que reconhecer a palavra escrita, desenhar o objeto correspondente e de seguida contornar a palavra com tinta, escrevendo com o dedo.



Figuras nº 52,53,54 e 55 – Jogo das correspondências

De modo a consolidar o conhecimento adquirido realizámos um jogo de adivinhas, em que liamos uma frase e as crianças tinham que adivinhar ao que correspondia. Foi um jogo que serviu para estimular a memória e a concentração.

Depois do interesse demonstrado pelas crianças em mexer nos materiais que se encontravam no baú, demos-lhes a oportunidade de os explorarem, em grande grupo e para tornar a atividade mais dinâmica, pedimos as crianças que reconhecessem o objeto/adereço só através do tato e, para isso colocámos uma venda à volta dos olhos e, eram os amigos que lhes davam o objeto e estas teriam de adivinhar o que tinham na mão. Após a identificação do objeto/adereço demos-lhes a oportunidade de o manipular. As crianças em idade pré-escolar estão no início da representação das suas experiências, o que pensam e o que sentem em relação a alguns objetos, pessoas e acontecimentos, de vários modos e um deles pelos quais as crianças começam a representar é o reconhecimento de que o tato, o gosto, o cheiro ou o som de um objeto podem representar o objeto quando não está presente ou apenas parcialmente visível. É importante que a criança, para interpretar o seu estímulo sensorial tenha tido, anteriormente, uma experiência, seja ela visual, tátil, gustativa e/ ou sonora com esse mesmo objeto, permitindo assim que, posteriormente esta consiga imaginar o objeto total pelas partes que vê, toca, prova cheira e/ou ouve. (Hohmann, Banet & Weikart, 1995)

É importante desenvolver o estímulo sensorial da criança uma vez que este “serve para despertar a recordação a partir da qual a criança pode completar a sua própria representação mental do objeto.” (Hohmann, Bane &, weikart, 1995, p.221)



Figuras nº 56,57 e 58 – Exploração dos objetos/adereços da profissão de médico

Foi lido um poema às crianças e, de seguida, foi proposto às mesmas que o ilustrassem. Para a realização dessa ilustração lemos novamente o poema e as crianças e à medida que este ia sendo novamente lido, iam dando a sua opinião, o que podia ou não ser ilustrado naquele verso. Depois de escolhidas as palavras que iam ser ilustradas, democraticamente, decidiu-se quem é que iria ilustrar o poema, sendo que cada criança ilustrava uma palavra. Após a ilustração do poema e de maneira a que os pais tivessem conhecimento do que ia sendo feito, decidimos, em conjunto com as crianças, expor o poema na porta da sala.

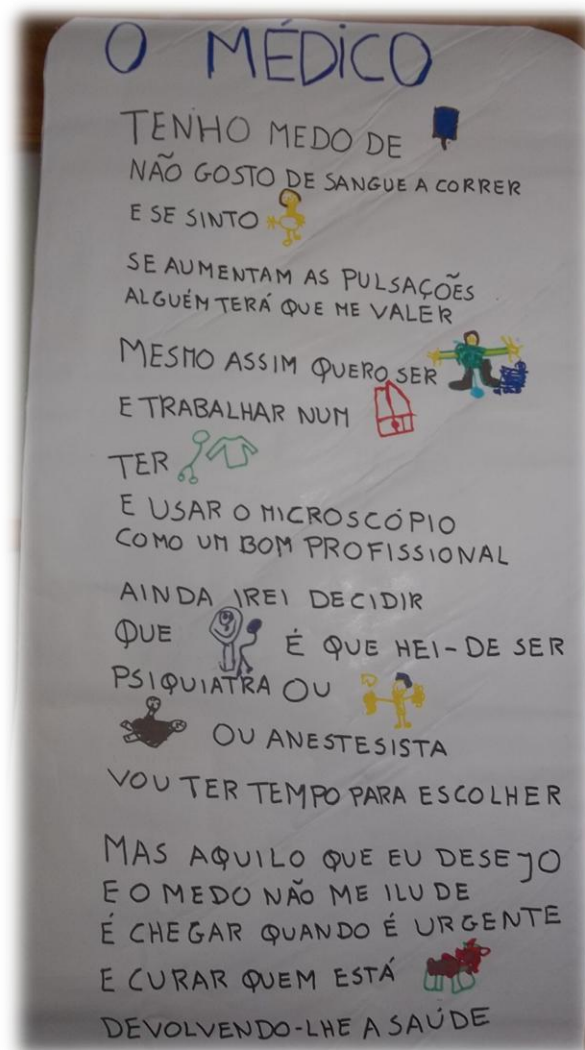


Figura nº59 – Poema ilustrado “O Médico”



Figura nº 60 – Bata de médico

Para terminar esta profissão, perguntámos às crianças o que é que poderíamos fazer, relacionado com a mesma, e elas demonstraram interesse em fazer uma bata do médico. Posto isto fizemos uma bata de médico, que posteriormente puderam levar para casa, e na sala de atividades, à medida que iam acabando à sua bata as crianças iam vestindo, muitas delas “encarnando” o papel de médico/a.

Apêndice nº10 – Profissão de Pintor/a

Para dar início a esta profissão, complementámos a nossa teia com as crianças. Conversámos com elas sobre o que já sabiam e o que gostavam de saber em relação à profissão de pintor/pintora e efetuámos o registo. Após este registo, pedimos às crianças que trouxessem pesquisas relacionadas com o que elas queriam saber, para que estas fossem analisadas com elas pois eram do seu total interesse.

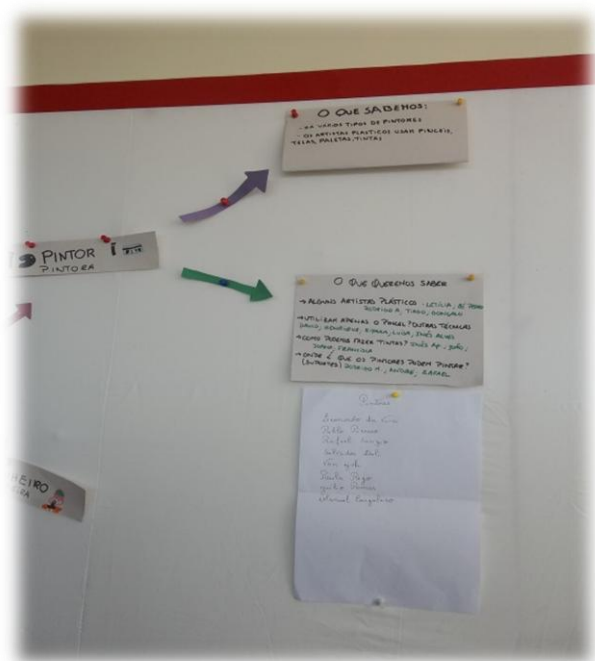


Figura nº 61 e 62 – Teia da profissão de pintor/a

Teia - O que sabemos:

Há vários tipos de pintores

Os artistas plásticos usam
pinceis, telas, paletas e tintas

Quadro nº 5 – Teia relativa ao que as
crianças já sabem sobre o tema

Teia - O que queremos saber:

Alguns artistas plásticos

Utilizam apenas o pincel?
Outras técnicas

Como podemos fazer outras
tintas?

Onde é que os pintores podem
pintar? (Suportes)

Quadro nº 6 – Teia relativa ao que as
crianças querem saber sobre o tema

Propusemos às crianças que fizessem um desenho livre que foi intitulado como “A minha obra de arte”. Estas decidiram com que materiais queriam pintar e, a decisão foi unânime, todas quiseram pintar com tintas. Após a obra estar terminada construíram a moldura recorrendo ao rasgamento e machucamento de papel crepe da cor escolhida por elas.



Figura nº 63 – Desenho/pintura livre – “A minha obra de arte”.



Figura nº 64 – Construção da moldura recorrendo ao rasgamento e machucamento de papel crepe.



Figura nº 65 – Conclusão dos desenhos/pintura - “A minha obra de arte”.

As crianças foram trazendo as suas pesquisas, em livros ou pesquisas da internet, nas quais estavam presentes técnicas de pintura e alguns artistas plásticos, que no decorrer dos dias foram devidamente exploradas.

Com a chegada do 25 de abril, achámos relevante sensibilizar as crianças para a importância deste dia e por essa razão apresentámos um PowerPoint com alguns momentos importantes que se passaram nesta data. Depois da conversa e da exploração do PowerPoint cada criança fez um cravo comemorativo a este dia. Este

cravo foi construído através de dobragens, que as crianças seguiram passo a passo para o conseguir concretizar e explorando uma das técnicas de pintura presentes na pesquisa – a técnica do cotonete (pontilhismo).



Figura nº 66 e 67 – Construção do cravo comemorativo ao 25 de abril (técnica do cotonete, dobragens, corte).

Uma das crianças trouxe uma pesquisa com alguns nomes de artistas plásticos, mas como não tínhamos tempo para conhecer cada um deles, a mesma escolheu um artista, Manuel Cargaleiro e falámos um pouco sobre a sua vida, o seu trabalho, as suas obras e as suas técnicas. Através de algumas imagens das suas obras perguntámos às crianças se existia algum elemento repetitivo e após alguma observação as crianças repararam que este artista, na maioria das suas obras, utiliza muitas figuras geométricas. Ainda demos a conhecer, através do mesmo artista as cores quentes e frias e, quais as sensações que estas cores transmitem, pois também é um elemento muito utilizado nas suas obras.

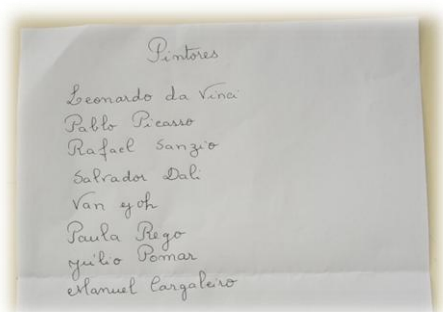


Figura nº 68 – Pesquisa dos Pintores/Artistas plásticos.



Figura nº 69 – Pesquisa Cores Quentes e Frias.

De modo a consolidar todo este conhecimento acerca das cores quentes e frias as crianças realizaram um jogo denominado “Jogo das cores”. Este jogo foi realizado no exterior e, encontrava-se dividido em duas partes. Na primeira parte as crianças tinham de correr até à primeira paragem, onde estava uma caixa que continha pequenos cartões de várias cores e alguns papéis para dificultar a procura. Depois da criança achar um cartão, passava pelos arcos até chegar a uma segunda caixa. Aí, em voz alta, a criança identificava a cor do cartão e dizia se esta era uma cor quente ou fria. A segunda parte do jogo consistiu em construir o diagrama das cores quentes e frias e foi realizado em grupo na manta da sala. Este jogo tinha como objetivo as crianças conseguirem identificar e distinguir as cores quentes das cores frias.



Figura nº 70 – Jogo das Cores Quentes e Frias



Figuras nº 71 e 72 – Construção do diagrama das Cores Quentes e Frias.

Ainda quando esta profissão estava a ser explorada pelas crianças falámos um pouco da mãe, pois o dia da mãe estava a chegar. Reunimos as crianças na manta e conversámos acerca do dia da mãe e o que estas gostariam de oferecer, mas propusemos que fosse algo relacionado com a profissão. De imediato surgiu a ideia de fazer um quadro, visto que tínhamos falado de alguns quadros do artista Manuel Cargaleiro. Cada criança expressou a sua criatividade nos quadros, desenharam o que quiseram e utilizaram as cores que mais gostavam.



Figuras nº 73 e 34 – Pintura do quadro para o Dia da Mãe

Fizeram postais onde escrevemos as mensagens que cada uma das crianças queria transmitir à mãe e para a decoração do mesmo, resolvemos dar-lhes a conhecer uma outra técnica – técnica da tinta puf. Fizemos as tintas com elas, utilizámos farinha, tintas, água e fermento. Assim que foi colocado o fermento a tinta começou a efervescer criando uma grande animação por parte das crianças. Decoraram os seus postais e uma a uma foi colocando o seu postal no micro-ondas para ver o resultado final.



Figuras nº75 e 76 – Decoração dos postais recorrendo à técnica da Tinta Puf.

Para o embrulho do quadro e do postal, aproveitamos algumas caixas que os pais iam levando para a instituição e as crianças decoraram-na recorrendo a mais uma técnica – carimbagem – e no fim, colocaram o quadro dentro da caixa.



Figura nº 77 – Decoração da caixa recorrendo à técnica da carimbagem.



Figuras nº 78 e 79 – Conclusão da prenda para o Dia da Mãe.

Ainda apelativo ao Dia da Mãe, lemos uma história “Mamã Maravilha” de Orianne Lallemand, recorrendo ao fantocheiro, criando uma maior motivação e atenção por parte das crianças, conversámos um pouco sobre a mesma e explorámos as várias características das mães.



Figuras nº 80 e 81– Leitura da história “Mamã Maravilha” de Orianne Lallemand.

Perguntámos a cada criança como era a sua mãe e que característica lhe atribuía, podendo ou não coincidir com as características que estavam na história e efetuámos o registo. Após este registo estar feito, cada criança fez um desenho (o seu registo gráfico) dessas mesmas características e à medida que iam terminando o desenho, nós registávamos no mesmo o que estas tinham desenhado e o porque de ter atribuído aquela característica à mãe.



Figuras nº 82 e 83 – Registo das características de cada mãe.

Em grupo, decidiram que queriam expor os desenhos no expositor para as mães poderem ver. Decidiram ainda que queriam fazer uma grande flor, em cartolina, decorá-la com tintas utilizando algodão em vez de pinceis, para colocar junto dos desenhos. Aproveitando a ideia das crianças decidimos, com elas, colocar nessa mesma flor as características de cada mãe, juntamente com o nome da criança que a tinha atribuído.



Figuras nº 84 e 85 – Decoração da flor de cartolina com as características de cada mãe.



Figuras nº 86 e 87 – Exposição do trabalho realizado pelas crianças no placar exterior da sala de atividades

Características da mãe:

Mãe Brincalhona

Mãe Girassol

Mãe Televisão

Mãe Futebolista

Mãe Miminhas

Mãe Amiga

Mãe Carinhosa

Mãe Brincalhona

Mãe Divertida

Mãe Jogadora

Mãe Carinhosa

Mãe Flor

Mãe Rosa

Mãe Brincalhona

Mãe Cantora

Mãe Cozinheira

Mãe Surpresa

Mãe Cantora

Mãe Futebolista

Mãe Futebolista

Mãe Bicicleta

Mãe Rosa

Quadro nº 7 – Características, dita pelas crianças, das suas mães

Apêndice nº11 – Profissão de Fotógrafo/a

Para dar início a esta profissão começámos por completar a teia, com as crianças, do que já sabiam e do que gostariam de saber acerca da mesma.

Após a teia complementada perguntámos-lhes o que é que um fotógrafo/fotógrafa fazia e o que é que eles gostariam de fazer e, rapidamente, demonstraram interesse em tirar fotografias. Após este interesse demonstrado pelas crianças pensámos assim em “construir” um álbum da sala onde estariam as fotografias tiradas por cada criança. Antes de iniciar a parte prática, analisámos, em conjunto, as pesquisas trazidas por elas correspondentes ao que queriam saber da profissão de fotógrafo/fotógrafa.



Figura nº 88 – Teia da profissão de Fotógrafo/Fotógrafa

Teia - O que sabemos:

Têm máquina fotográfica

Tiram fotografias

Quadro nº 8 – Teia relativa ao que as crianças já sabem sobre o tema

Teia - O que queremos saber:

Que máquinas fotográficas se usavam antigamente e quais se usam agora?

O que se pode fotografar?

A luz e a sombra são importantes para a fotografia

Onde é que os fotógrafos trabalham as fotografias?

Quadro nº 9 – Teia relativa ao que as crianças querem saber sobre o tema

Começámos por falar das diversas máquinas que existem e pesquisámos, na internet, na sala com as crianças, máquinas que se usavam antigamente para que as mesmas ficassem a conhecer que tipo de máquinas se usavam e quais são as mais usuais na atualidade.

Relacionado com a pergunta “O que se pode fotografar?” as crianças responderam, maioritariamente que se podia fotografar pessoas e paisagens, mas para aprofundar um pouco mais o assunto e de modo a ficarem a conhecer outras realidades levámos um livro intitulado “Tudo sobre fotografia” de Michael Busselle onde apareciam várias fotografias em diversas situações, tais como a paisagens, a modelos, a desportos, etc. Esta exploração permitiu que as crianças ficassem a conhecer o que se pode fotografar e o que é que os fotógrafos profissionais costumam fotografar.

Para as perguntas “A luz e a sombra são importantes para a fotografia?” e “onde é que os fotógrafos trabalham as fotografias?” analisámos as pesquisas trazidas pelas crianças e explorámos a informação que vinha no livro “Manual da fotografia” de Massimo Marconi e Cristiano Zacchico sobre estes dois assuntos. Na altura de falarmos da luz e da sombra achámos importante mostrarmos às crianças onde é que elas poderiam encontrar a sombra e elas próprias verem a sombra. Para isso, usámos o projetor e explorámos as sombras e nesta altura falámos também da importância da luz e mostrámos o que é que acontecia se, por exemplo tapássemos a

lente do projetor e fizemos a comparação do projetor com a máquina fotográfica. Nesta exploração da luz e da sombra usámos também papel celofane de diversas cores para que as crianças percebessem que se colocássemos um papel de cor sobre a lente do projetor que, automaticamente, o que seria projetado, iria também mudar de cor. Sobre estes temas realizámos um jogo em que as crianças tinham que através de umas imagens (que representavam a sombra de cada uma das crianças) tinham que adivinhar quem é que estava representado na imagem.



Figuras nº 89,90 e 91 - Crianças a tirarem fotografias ao que mais gostam

Após a análise de todas as pesquisas e de respondermos a todas as questões colocadas pelas crianças foi altura das crianças passarem à parte prática. Para isso, em grande grupo, perguntámos o que é que gostavam de fotografar e, democraticamente, chegámos a acordo que iriam fotografar os colegas e/ou as paisagens/espacos, consoante o que queriam. Antes de começarem a fotografar como, para muitas crianças, era a primeira vez que tinham a oportunidade de agarrar numa máquina fotográfica verdadeira, mostrámos-lhes como é que a deviam agarrar e exemplificámos como poderiam tirar uma fotografia. Antes de se dirigirem para o local que iriam fotografar definimos com elas o número de fotografias que iam tirar e, democraticamente decidiram que, cada uma, iria tirar quatro fotografias, das quais apenas 2, posteriormente seleccionadas pelas mesmas, iriam para a sua página do álbum. De maneira a tornar a tarefa mais fácil e exequível decidimos dividir o grande grupo em pequenos grupos de três/quatro crianças com idades heterogéneas para que as pudéssemos acompanhar quando estas fossem fotografar, mas a nossa função era

apenas de supervisionar, uma vez que a criança é que escolhia o que queria fotografar.



Figuras nº 92,93 2 94 - Crianças a tirarem fotografias ao que mais gostam

As crianças iam em grupo mas a tarefa de fotografar era feita individualmente, ou seja, cada uma tinha direito a fotografar o que quisesse e onde quisesse.



Figuras nº 95,96,97,98,99 e 100 – Algumas fotografias tiradas pelas crianças

Antes de iniciarem a recolha das fotografias perguntámos-lhes o que poderíamos, posteriormente, fazer com elas e concluímos, juntamente com as crianças, que poderíamos fazer um álbum da sala, em que cada criança teria uma página desse álbum para poder colocar as suas fotografias. A capa do álbum foi, também discutida em grande grupo como poderia ser feita e após uma conversa sugerimos em usar uma técnica que eles já conheciam, a da sobreposição de papéis coloridos. A capa e a contra capa foram decoradas em grupo pelas crianças que, em pares, iam colando e sobrepondo os papeis. À medida que algumas crianças iam tirando fotografias, as outras iam decorando a capa do álbum e iam trocando de tarefa, de modo a que todos passassem pelas duas tarefas



Figuras nº 101,102 e 103 – Decoração da capa e contracapa do álbum

Depois de todas as crianças terem tido a oportunidade de tirarem as fotografias, cada uma delas, escolheu, no computador, duas das quatro que tirou para colocar na sua página do álbum. No dia seguinte as fotografias estavam impressas e de modo a verificar se as crianças reconheciam as fotografias que tinham tirado, reunimos as crianças na manta e mostrámos as fotografias e cada criança dizia quais eram as suas. Esta visualização de todas as fotografias permitiu que todas as crianças vissem as fotografias tiradas pelos colegas. Após esta visualização cada criança colou as duas fotografias, previamente selecionadas, na sua página e de seguida nós perguntámos porque é que tinha tirado aquela fotografia e efetuámos o registo nessa mesma página. Após a colocação das fotografias e do registo pedimos à criança que ilustrasse a sua página como desejasse.



Figuras nº 104,105,106 e 107 – Páginas e capa do álbum

Apêndice nº 12 – Profissão de cozinheiro/a

Para dar início a esta profissão, concluímos a teia com as crianças, conversámos com elas sobre o que já sabiam e o que gostavam de saber em relação à profissão de cozinheiro/cozinheira e efetuámos o registo. Após o registo estar concluído, como é habitual as crianças já sabiam que teriam de trazer as suas pesquisas para os dias seguintes.



Figura nº 108 – Teia da profissão Cozinheiro/Cozinheira



Figura nº 109– Teia das Profissões concluída

Teia - O que sabemos:

Eles cozinham arroz, carne, peixe e massa.

Fazem bolos.

Podem trabalhar em restaurantes e pastelarias.

Usam avental e chapéu na cabeça.

Quadro nº 10– Teia relativa ao que as crianças já sabem sobre o tema

Teia - O que queremos saber:

Podemos misturar os ingredientes todos sem uma medida?

Que instrumentos são necessários para fazer bolos/biscoitos?

Que instrumentos de medida podemos usar quando fazemos bolos?

Receitas de bolos/bolachas.

Quadro nº 11 – Teia relativa ao que as crianças querem saber sobre o tema

Perguntámos às crianças o que queriam fazer, naquele momento, após o registo na teia. Como elas sabiam que no baú, estavam utensílios de cozinheiro/cozinheira, quiseram fazer um chapéu de cozinheiro igual ao que lá se encontrava.

Demos a cada criança, uma tira de cartolina a qual estas decoraram como quiseram, utilizando materiais riscadores à sua escolha. Para a conclusão dos chapéus de cozinheiro tivemos de fazer um trabalho muito individualizado, uma vez que requeria alguma perícia na colagem do saco de plástico. Para esta tarefa era necessário que as crianças tivessem um determinado controlo perceptivo-motor do traço e do espaço.



Figuras nº 110 e 111 – Decoração da tira do chapéu de cozinheiro



Figuras nº 112 e 113 – Chapéus de cozinheiros concluídos

À medida que as crianças foram trazendo as suas pesquisas, em livros ou pesquisas da internet, acerca do que queriam saber e fazer nesta profissão: utensílios de cozinha, alguns instrumentos de medida e receitas que gostariam de fazer, estas foram devidamente exploradas, através de conversas na manta e também de algumas vivências de cada uma das crianças nas suas casas.

Como um dos objetivos das crianças era fazer um bolo para a Festa do Dia da Família (15 de Maio) pedimos-lhes que trouxessem de casa receitas e dessas receitas uma foi escolhida para ser feito um bolo. Na manhã da Festa do Dia da Família, antes de iniciarmos a confeção do bolo interiorizámos com as crianças algumas noções de higiene, anteriormente faladas na exploração das pesquisas. As crianças já sabiam que teriam de lavar as mãos antes de mexer nos ingredientes e quem tivesse o cabelo comprido tinha de o apanhar. Tendo estas noções bem interiorizadas as crianças colocaram os seus chapéus de cozinheiros e estávamos prontas para a confeção do bolo. Reunimo-nos à volta das mesas, onde estavam dispostos os ingredientes e pedimos-lhes que os identificassem.



Figura nº 114 – Confeção do bolo de

De seguida avançámos para a preparação do bolo e é importante referir que foram as crianças que fizeram a grande parte da sua confeção. Damos grande importância à noção de quantidade e as crianças já sabiam que aquela receita, para sair bem e saborosa só poderia levar aquela quantidade de cada ingrediente. Algumas colocaram os ingredientes no recipiente e as outras foram mexendo. Após termos

uma massa homogénea colocámo-la numa forma, levámo-la ao forno e, iniciámos a receita trazida pela educadora cooperante: Salame de chocolate. O bolo e o salame foram servidos nessa tarde na Festa do Dia da Família.



Figuras nº115 e 116– Preparação do bolo de iogurte, com a participação ativa das crianças, para a Festa do Dia da Família.

Reunimos as crianças na manta, perguntámos como fizemos o bolo e a quantidade de cada ingrediente que foi necessária e à medida que as crianças foram dizendo, fomos registando a receita do bolo de iogurte para expormos no expositor, para que a comunidade educativa e os pais pudessem tomar conhecimento da mesma.

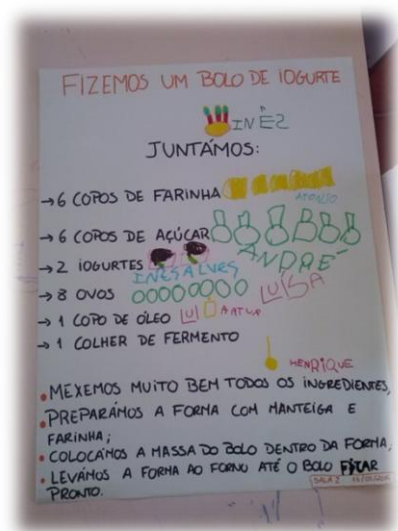


Figura nº117– Registo da receita do Bolo de Iogurte

Com as receitas que cada criança trouxe, propusemos que cada recortasse um chapéu de cozinheiro, onde estas seriam coladas e expostas ao lado da receita do bolo e, mais tarde poderíamos juntá-las e construir um livro de receitas. As crianças recortaram a cartolina pelo traço e decoraram o seu chapéu. As receitas foram passadas a computador e coladas no chapéu correspondente a cada criança.



Figura nº 118– Criança a manusear a tesoura, recortando a cartolina pelo traço



Figura nº 119 – Decoração do chapéu da receita

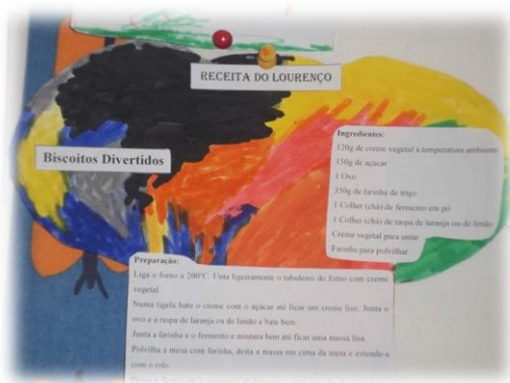


Figura nº 120 – Chapéu da receita concluído: decoração + receita da criança



Figura nº 121 – Exposição da receita do Bolo de Iogurte e das receitas trazidas pelas crianças.

Ainda apelativo a esta profissão, lemos uma história “O Gosto” de Mandy Suhr com o intuito de fazer as crianças compreenderem que os sentidos são muito importantes nesta profissão. Após a leitura conversámos um pouco sobre a mesma e de seguida explorámos os sentidos através do “Jogo dos Sabores”.

Este jogo foi realizado em grande grupo e consistia em as crianças aprenderem a distinguir o doce, o salgado, o amargo e o ácido. Usámos um lenço que serviu de venda e diversos alimentos: bolachas salgadas; rebuçados de vários sabores; laranja; limão; maçã; mel. As crianças, inicialmente, observaram todos os alimentos em cima da mesa e, de seguida, uma a uma, com os olhos vendados teriam de descobrir, através do cheiro, tacto e paladar (gosto) se o alimento era doce, salgado, amargo ou ácido e identificar que alimento era esse.



Figura nº 122 – Jogo dos Sabores: maçã, limão, laranja, mel, rebuçados, bolachas salgadas



Figura nº 123 -Criança a utilizar os sentidos (exceto a visão) para adivinhar que alimento está a provar.

Terminado o jogo pedimos às crianças que registassem, em desenho, a experiência que tinham vivenciado. Assim que iam terminando o desenho nós íamos perguntando o que tinham desenhado e colocávamos esse registo no próprio desenho.



Figura nº 124 e 125 – Registos das crianças da experiencia que vivenciaram no Jogo dos Sabores



Figura nº 126 – Exposição dos desenhos no no placar

Para terminar e de uma forma de despedida nós (estagiárias) e a educadora cooperante resolvemos fazer pizzas para o último lanche. As pizzas foram confeccionadas à frente das crianças que se mostraram atentas durante todo o processo.



Figuras nº 127,128 e 129 – Confeção das pizzas

No fim, todos comemos uma fatia de pizza e as crianças gostaram tanto que muitas repetiram mais que uma vez.



Figuras nº 130,131 e 132 – Início do lanche

Apêndice nº13 – Divulgação do projeto

Para a divulgação do projeto, como já foi dito anteriormente, as crianças ficaram com uma das profissões presentes na canção que iriam interpretar no dia da festa, e após a distribuição das profissões, por cada uma das crianças, cada uma pintou a imagem da sua respetiva profissão para, posteriormente, usarem no dia da festa.



Figuras nº 133, 134 e 135 – Crianças a pintarem os desenhos sobre as profissões

Depois dos desenhos pintados, fizemos os balões de pensamento para as crianças usarem no dia da festa.



Figuras nº 136, 137 e 138 – Balões de pensamento usados pelas crianças no dia da divulgação do projeto

Após a conclusão dos balões de pensamento, começámos a preparar os murais para expor no dia da divulgação:



Figuras nº 139 e 140 – Crianças a pintarem os títulos dos murais

Depois de coladas as imagens nos murais, perguntámos às crianças o que tinham feito em cada uma das profissões e escrevemos os comentários que as mesmas diziam relativas a cada profissão e experiências que vivenciaram ao longo do projeto.



Figuras nº 141, 142 e 143 – Placares com evidências das profissões

No dia da festa final de ano da instituição expusemos os nossos murais e os desenhos que deram início ao nosso projeto para que os pais e a comunidade escolar ficassem a conhecer o que as crianças fizeram durante o projeto:



Figuras nº 144, 145 e 146 – Exposição feita no dia da festa do final de ano da instituição

No que diz respeito à canção interpretada pelas crianças, de modo a tornar-se perceptível dividimos o grande grupo em 2, de acordo com a ordem de profissões que se encontravam na música e no início encontravam-se todos juntos no meio mas à medida que ia ouvindo a sua profissão, chegavam-se à frente e iam para o lado que tinha ficado previamente estabelecido e no refrão faziam os gestos quês estabelecemos para o mesmo. Na última parte da música um grupo fazia uma roda e o outro brincava.

Apêndice nº 14 – Rotina diária – Planear- Fazer- Rever

Na rotina diária, que é um dos cinco princípios fundamentais da abordagem high/scope e que também está relacionada com a aprendizagem pela ação (outro princípio fundamental da mesma) está incluído o **planear-fazer-rever**, que permite às crianças expressarem as suas intenções, que as ponham em prática e que reflitam sobre o que fizeram. Nesta fase do planear- fazer-rever, os educadores colocam questões às crianças, tais como, “o que é que gostavas de fazer?” onde as crianças têm a oportunidade, através deste tipo de perguntas, de indicar e concretizar os seus planos (Hohmann & Weikart, 2003).

Este processo é, normalmente o processo mais longo e intenso do dia. No processo de planeamento as crianças partilham com o adulto as suas ideias, com base nos seus próprios interesses. O adulto, por sua vez, observa e ouve, pedindo clarificações e de alguma forma regista o plano da criança. É importante que o planeamento seja feito pelas crianças uma vez que “ o planeamento, quando feito pelas crianças, encoraja-as a ligar os seus interesses com acções intencionais e com um objetivo”. (Hohmann & Weikart, 2003, p. 229).

No período de fazer as crianças “põem “ em prática as suas ideias, com os materiais necessários para a realização das mesmas. Nesta altura o fazer-de-conta, a dramatização, a construção de estruturas com blocos e o desenhar são as atividades mais frequentes e autonomamente iniciadas pelas crianças.

Este elemento tem como objetivo desenvolver a necessidade de exploração e experimentação da criança, possibilitando que esta crie/invente, que brinque e que construa o seu próprio conhecimento. “ O tempo de trabalho encoraja as crianças a centrarem a sua atenção, quer na brincadeira, quer na resolução de problemas” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 229). O papel do adulto neste período é o de observar, apoiar e ajudar, sempre que necessário encorajando o seu desenvolvimento através da sua interação com as crianças (Hohmann & Weikart, 2003).

No período de revisão as crianças partilham e discutem, com o adulto, aquilo que fizeram, ou seja, aquilo que foi marcante/significativo para elas. É importante que o adulto escute a criança uma vez que o que aquilo que é marcante/significativo para o adulto durante o tempo de trabalho, pode ou não ser marcante/significativo

para a criança. Normalmente este processo de partilha é feito através da verbalização, no entanto, as crianças mais pequenas, sobretudo, usam também desenhos para descrever as experiências que vivenciaram no tempo de trabalho (Hohmann & Weikart, 2003).

“Rever ajuda as crianças a refletir sobre, compreender e desenvolver as suas próprias acções.” (Hohman & Weikart, 2003, p. 229).

De um modo sucinto, este processo está criado de forma a consolidar os interesses naturais das crianças, a sua capacidade de autonomia e as suas competências de resolução de problemas (Hohmann & Weikart, 2003).

Para além deste processo, na rotina diária estão também os tempos em pequenos e grandes grupos. Durante o tempo em pequenos grupos as crianças exploram e experimentam materiais novos e resolvem problemas numa atividade que os adultos escolheram de uma forma particular, destinada àquele grupo, consoante os seus interesses e /ou dificuldades. Por sua vez, tempo em grande constrói nas crianças um sentido de comunidade, ou seja, em conjunto com o adulto, as crianças realizam atividades em que todas possam participar em simultâneo, ou seja, neste tempo realizam-se atividades de cantar, musica, movimento, leitura e/ ou dramatização de histórias e acontecimentos (Hohmann & Weikart, 2003).

Apêndice nº 15 – Estudo utilizando a Abordagem de Mosaico

Quadro nº 12 – Questões orientadoras do estudo utilizando a abordagem de mosaico

Crianças

- Gostas de vir à escola? Porquê?
- O que mais gostas do JI? Porquê?
- Dentro da sala, o que mais gostas?
- Como te sentes quando vens ao JI?
- O que gostas menos de fazer aqui no JI?
- Que cantinho/área da sala gostas mais?
- Que cantinho/área da sala menos gostas?

Equipa Educativa (educadora e auxiliar)

- Acha que o(a) _____ gosta de vir ao JI?
- Um que seria um dia bom para o(a) _____ ?
- E um dia mau?
- O que o(a) _____ mais gosta de fazer no JI?
- E o que menos gosta?
- O que é que o(a) _____ demonstra mais dificuldade a fazer aqui no JI?
- Quais são as atividades que acha que o(a) _____ gosta mais?
- Se mudássemos alguma coisa para a fazer sentir melhor aqui, o que mudávamos?
- Qual foi o momento mais marcante para o (a) _____ no JI?

Quadro nº 13 – Informações facultadas pela criança I. durante as conversas

Comentários da criança I. durante as conversas	Categorias
“Gosto de correr lá fora, lanchar lá fora porque é divertido, porque eu gosto de ouvir os sons da natureza e de ver gafanhotos”	Correr Ar livre (recreio) Sons da natureza Animais
“Gosto dos trabalhos que faço, gosto da casinha porque tem lá bonecos, roupas que eu gosto e um telefone”	Área da casinha Trabalhos Brincar
“Gosto de vir à escola porque gosto de brincar com os meus amigos”	Ir ao JI Brincar Amigos
“Gosto dos trabalhos de animais porque são lindos”	Trabalhos Animais
“Não gosto da pista de carros porque tem carros e eu não gosto de carros”	Pista de carros
“Gosto das experiências do gelo”	Experiências
“Não gosto dos legos porque temos que construir muitas coisas”	Legos Construir
“Gosto da I., da C. e da P. Fazem trabalhos lindos e eu gosto muito”	Adulto de referência (Educadora) Estagiárias Trabalhos
“Gosto dos lápis de cera, lápis de cor e canetas”	Pintar

Quadro nº 14 – Informações facultadas pela criança A. durante as conversas

Comentários da criança A. durante as conversas	Categorias
“Sinto-me bem. Gosto muito de brincar com o A. à apanhada”	Ir ao JI Brincar
“Gosto da casinha porque faço comida, lavo a loiça”	Área da casinha
“Gosto de fazer desenhos, gostei de fazer os cravos porque gosto de flores”	Desenhos Flores
“Não gosto de brincar nos livros porque não sei ler mas gosto de ouvir histórias”	Livros Ouvir histórias
“Gosto de aprender as coisas que vocês me ensinam”	Aprender Ensinar
“Não gosto de fazer puzzles porque não sei jogar”	Puzzles
“Gosto de brincar com o dinheiro da casinha”	Área da casinha
Gosto de brincar com a L, o A. e a K.”	Brincar Amigos
“Gosto dos legos, porque gosto de construir coisas”	Legos

Quadro nº 15 – Informações facultadas pela educadora acerca da criança I.**Comentários da criança I durante as Categorias conversas**

“ A I. gosta muito de vir ao J.I”	Ir ao JI
“Um dia bom para a I. são os dias em que há saídas”	Saídas do JI
“ A I. o que mais gosta é de brincar na casinha”	Área da casinha Brincar
“Gosta de fazer trabalhos de composição de bonecos que envolvam colagens e também gosta de pintar”	Trabalhos de Composição Pintar
“Mudava o canto da areia para poder brincar sem sujar os pés”	Canto da areia Brincar sem sujar os pés
“Quando fomos ao dragão brincalhão”	Saídas do JI

Quadro nº 16 – Informações facultadas pela educadora acerca da criança A.**Comentários da criança A. durante as Categorias conversas**

“ O A. gosta muito de vir ao J.I”	Ir ao JI
“Quando faz trabalhos que envolvem pintura”	Trabalhos de pintura
“ Gosta mais de fazer desenhos”	Desenhos
“Não gosta de ver livros”	Livros
“ Tem mais dificuldades em recortar”	Recorte
“ Gosta mais de trabalhos que envolvam colagem”	Colagem

Quadro nº 17 – Informações facultadas pela auxiliar acerca da criança I.

Comentários da criança I durante as conversas	Categorias
“ A I. gosta de vir ao J.I”	Ir ao JI
“Passear, visitas a outros lugares”	Saídas do JI
“ Gosta de Desenhos, jogos e pintar”	Desenhos Jogos Pintar
“Faz de tudo um pouco, gosta de brincar”	Brincar
“Não gosta que lhe chamem a atenção, gosta de fazer tudo sempre correto e certo”	Ser repreendida

Quadro nº 18 – Informações facultadas pela auxiliar acerca da criança A.

Comentários da criança A. durante as conversas	Categorias
“ O A. gosta muito de vir ao J.I”	Ir ao JI
“Um dia alegre, com atividades de jogos, histórias que envolvam o grupo”	Atividades de jogos Ouvir histórias
“O que o A. mais gosta é de “calcar” desenhos e legos	Decalque Legos

Quadro nº 19 – Triangulação dos dados acerca do que a criança I. pensa sobre o JI

Categorias	Criança	Educadora	Auxiliar
Correr	✓		
Ar livre (recreio)	✓		
Sons da natureza	✓		
Animais	✓		
Área da casinha	✓	✓	
Trabalhos	✓		
Brincar	✓	✓	✓
Amigos	✓		
Pista de carros	✓		
Experiências	✓		
Legos	✓		
Construir	✓		
Adulta de referência (educadora)	✓		
Estagiárias	✓		
Pintar	✓	✓	✓
Ir ao JI	✓	✓	✓
Saídas do JI	✓	✓	✓
Trabalhos de composição		✓	
Brincar sem sujar os pés		✓	
Canto da areia		✓	

Quadro nº 20 – Triangulação dos dados acerca do que a criança A. pensa sobre o JI			
Categorias	Criança	Educadora	Auxiliar
Ir ao JI	✓	✓	✓
Atividades de Jogos			✓
Desenhos	✓	✓	
Trabalhos de pintura		✓	
Brincar	✓		
Área da casinha	✓		
Flores	✓		
Livros	✓	✓	
Ouvir Histórias	✓		✓
Aprender	✓		
Ensinar	✓		
Puzzles	✓		
Recorte		✓	
Colagem		✓	
Decalque			✓
Legos	✓		✓
Amigos	✓		