

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em: Educação Pré-Escolar

Relatório Final

Ligação entre dois mundos: teórico e prático

Susana Daniela de Castro Almeida

Coimbra

2011

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em: Educação Pré-Escolar

Relatório Final

Ligação entre dois mundos: teórico e prático

Susana Daniela de Castro Almeida

Trabalho realizado sob a orientação da Doutora Ana Coelho

Setembro de 2011

Agradecimentos

À Professora Doutora Ana Coelho, por toda a disponibilidade e orientação rigorosa e empenhada ao longo do processo de elaboração deste Relatório.

À minha família por me ter proporcionado as condições necessárias para chegar até aqui e por todo o apoio e compreensão.

Ao Rúben, pela presença, pela força, pela compreensão das minhas ausências e por acreditar em mim.

Aos meus amigos por se terem feito sentir sempre próximos, pelo incentivo e por terem ouvido os meus desabafos.

À Marta, minha amiga e parceira de estágio, pelo apoio e companheirismo ao longo deste percurso formativo, pela entajuda e pela amizade.

À Educadora Cooperante pela disponibilidade e compreensão, pelo apoio incansável, pela confiança e pelos ensinamentos.

A toda a Equipa Educativa da Instituição onde estagiei que se mostrou sempre disponível para tudo.

A todos aqueles que directa ou indirectamente se mostraram disponíveis e me ajudaram na realização deste trabalho.

Resumo

O presente Relatório Final pretende ser o relato das experiências chave e momentos de estágio considerados mais relevantes e que permitam a quem lê, perceber a sequência dos acontecimentos e perceber como decorreu todo o percurso ao longo das quatro fases em que se dividiu a Prática Pedagógica, no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Paralelamente ao relato das actuações e da evolução de todo o estágio, este trabalho pretende ser uma narrativa articulada com a literatura, em que se interliga a prática à fundamentação teórica e por isso ao longo deste relatório é possível perceber as linhas orientadoras que serviram de base ao desenvolvimento das práticas educativas. Por outro lado, a organização e o enfoque dado a determinados aspectos relativos à observação, planificação, avaliação, reflexão, níveis de bem-estar e implicação e auscultação das crianças são aqueles que mais se destacam ao longo da minha experiência de estágio e que foram chaves mestras para atingir os objectivos iniciais de todo este percurso e por isso tento passar e transparecer o seu significado nos capítulos deste relatório. O Projecto Pedagógico implementado teve como principal preocupação promover situações em que as crianças pudessem experienciar e contactar com coisas da vida real, uma vez que essa tinha sido a necessidade mais evidente que observamos no grupo e na tentativa de responder a essa necessidade demos asas à nossa imaginação e criatividade e o resultado está nas páginas que se seguem. As metas foram traçadas, o caminho percorrido e este é o resultado da experiência mais relevante, enriquecedora e gratificante para mim ao longo de toda a minha formação.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Estágio; Práticas Educativas; Reflectir; Avaliar;

Abstract

The aim of this Final Report is to report key experiences and internship moments which are considered to be the most relevant and to allow those who read it, to understand the result of the happenings and to distinguish how the journey took place during the four phases of the Pedagogic Practice, within the context of the Masters in Pre-School Educational Practice course. Parallel to the account of the performances and the evolution of the entire internship, this work is intended to be a narrative literature, which connects the practical and the theoretical basis; therefore it is possible to understand the guidelines throughout this report that served as the basis to the development of the educational practices. On the other hand, the organization and focus given to certain aspects related to the observation, planning, assessment, reflection, levels of well-being, involvement and hearing the children are those which stood out more during my internship experience and which were master key's to achieve the initial objectives during this entire journey, therefore I try to convey its connotation in the chapters of this report. The Educational Project that was implemented had as a main concern to promote situations in which children could experience and be in contact with real-life things, since this was the most evident necessity observed in the group and in the attempt to answer this need we gave wings to our imagination and creativity and the result is in the pages that follow. The targets were drawn, the path was explored and this is the result of the most relevant, enriching and rewarding experience for me throughout my training.

Keywords: Pre-School Education; Internship; Educational Practices; Reflect; Assess;

Índice Geral

Preâmbulo: A Formação de Professores Hoje

Introdução 1

Capítulo 1

1.1 Caracterização da Instituição.....	3
1.1.1 Historial.....	3
1.1.2. Instalações.....	4
1.1.3 Funcionamento e Organização do Meio Institucional.....	5
1.2 Organização do Ambiente Educativo.....	7
1.2.1 Organização do Grupo.....	7
1.2.2 Organização do Espaço.....	8
1.2.3 Organização do Tempo.....	13
1.2.4 Organização da Equipa Educativa.....	15
1.3 Caracterização do Grupo.....	16
1.3.1 Caracterização das crianças de 3 anos em geral.....	16
1.3.2 Caracterização do Grupo da Sala dos 3 anos.....	18
1.4 Caracterização das Dinâmicas Relacionais.....	20
1.4.1 Relação auxiliar – crianças.....	21
1.4.2 Relação educadora – crianças.....	22
1.4.3 Relação auxiliar – educadora.....	23
1.4.4 Relação entre estagiárias.....	24

Capítulo 2

2.1 Observação do Contexto Educativo – 1ª Fase.....	25
2.1.1 Sistema de Acompanhamento das Crianças e Grelha de Avaliação da Prática Educativa.....	27
2.1.2 Plano Anual de Actividades e Organização da Prática Educativa.....	31
2.1.3 Metodologias utilizadas pela Educadora.....	32

2.1.4 Estratégias de Avaliação utilizadas pela Educadora.....	36
2.2 Entrada Progressiva na Actuação Prática – 2ª Fase.....	39
2.2.1 Tarefas Pontuais – Experiências Chave.....	39
2.2.2 Práticas da Educadora ao longo da 2ª Fase.....	44
2.2.3 Conclusão/Reflexão acerca da Prática Educativa da Educadora.....	45
2.2.4 Ficha 2G.....	47
2.3 Desenvolvimento das Práticas Pedagógicas – 3ª Fase.....	50
2.3.1 Experiências Chave – Os 5 Sentidos.....	54
2.3.1.1 Relembrar, reflectir e avaliar acções, experiências e actividades.....	58
2.3.1.2 Avaliação reflexiva sobre as práticas desenvolvidas e renovação da actuação de acordo com os dados da avaliação realizada.....	59
2.3.2 Práticas da Educadora ao longo da 3ª Fase.....	61
2.3.3 Ficha 3G.....	62

Capítulo 3

3.1 Implementação e Desenvolvimento de um Projecto Pedagógico – 4ª Fase...67	67
3.1.1 Formulação e Lançamento do Problema – Fase 1.....	69
3.1.2 Planificação e Lançamento do Trabalho – Fase 2.....	73
3.1.3 Execução – Fase 3.....	75
3.1.3.1 Descrições e Reflexões semanais organizadas pelas ideias das crianças.....	76
3.1.4 Divulgação/Avaliação – Fase 4.....	90
3.2 Ficha 1G Final.....	94

Capítulo 4

4.1 Considerações Finais.....	97
Bibliografia.....	100

Índice de Imagens

Imagem 1 e 2 – Confeção do leite-creme e distribuição pelas taças.....	42
Imagem 3 e 4 – Elaboração da receita do leite-creme com os desperdícios.....	43
Imagem 5 e 6 – Caça aos instrumentos musicais e experimentação.....	55
Imagem 7 e 8 – Confeção da salada de fruta e prova das frutas.....	56
Imagem 9 e 10 – Elaboração de desenhos com digitinta.....	57
Imagem 11 e 12 – Associação de sons a imagens e Jogo símbólico: Vamos imitar.....	57
Imagem 13 e 14 – Visita do Joaquim e da Tina (Lançamento do Projecto).....	72
Imagem 15 e 16 – Registo das ideias das crianças para a elaboração do projecto.....	74
Imagem 17 e 18 – Pintura dos elementos para a construção do galinheiro.....	77
Imagem 19 e 20 – Introdução da chocadeira eléctrica e do Calendário de Abril.....	78
Imagem 21 e 22 – Cortar o arame e fixar o arame das estacas.....	80
Imagem 23 e 24 – Preparação da casa das galinhas.....	82
Imagem 25 e 26 – Chegada das galinhas.....	84
Imagem 27 e 28 – Visita à Quinta da Paiva.....	85
Imagem 29 e 30 – Nascimento dos pintainhos.....	87
Imagem 31 e 32 – Construção e dinamização do Jogo do Pintainho.....	88
Imagem 33 e 34 – Elaboração dos convites para os pais/familiares.....	89
Imagem 35 e 36 – Confeção de biscoitos de canela.....	90
Imagem 37 e 38 – Exposição Final (Divulgação do Projecto).....	92
Imagem 39 e 40 – Parte exterior e última página do Diário da Galinha.....	94

Índice de Quadros

Quadro 1 – Rotina da Instituição.....	5
Quadro 2 – Organização do Tempo.....	15
Quadro 3 – Actividades sobre os 5 sentidos (23 de Fevereiro).....	55
Quadro 4 – Actividades sobre os 5 sentidos (24 de Fevereiro).....	56
Quadro 5 – Actividades sobre os 5 sentidos (25 de Fevereiro).....	57
Quadro 6 – Registo das ideias das crianças.....	75

Índice de Anexos

Anexo 1 – Ficha 1G.....	103
Anexo 2 – Ficha 1G preenchida.....	105
Anexo 3 – Grelha de Avaliação da Prática Educativa.....	112
Anexo 4 – Ficha 2G.....	115
Anexo 5 – Ficha 3G.....	119
Anexo 6 – Ficha 3G preenchida.....	121
Anexo 7 – Ficha 1G Final preenchida.....	124

Índice de Apêndices

Apêndice 1 – Planificações semanais da Implementação do Projecto Pedagógico.....	127
---	-----

Preâmbulo

A Formação de Professores Hoje

À luz do quadro estabelecido pela Lei de Bases do Sistema Educativo existem aspectos comuns à actividade de qualquer professor, independentemente do seu nível educativo, no entanto, há também aspectos relativos aos objectivos específicos de cada nível de ensino e respectivamente às particularidades da faixa etária da população escolar em questão que devem ser tidos em consideração.

Numa perspectiva integradora, Sousa (2009) considera que a actividade do professor, seja qual for o nível em que é exercida, é caracterizada por um saber profissional comum que resulta da mobilização, produção e utilização de saberes científicos, pedagógico-didáticos, organizacionais e técnico-práticos, respectivamente organizados e integrados de acordo com a acção concreta a ser promovida em cada situação específica de prática profissional. Qualquer que seja o nível de ensino e a especialidade do profissional de educação, deve possuir uma formação multifacetada e multidisciplinar. Neste sentido, Leite (2003) defende que actualmente, o exercício profissional dos professores assenta na exigência de uma formação inicial que não se limita à mera aquisição e transmissão de conhecimentos de uma determinada área disciplinar, e nem a um conjunto de estratégias didáticas para serem utilizadas em qualquer situação, mas sim, no desenvolvimento de competências para o exercício da autonomia e a vivência de situações complexas pelas quais o acto social é caracterizado.

A formação do profissional de educação não se pode reduzir à sua dimensão académica relativa à aprendizagem de conteúdos disciplinares, deve alargar-se e integrar uma componente prática e reflexiva, pois apenas esta nos permite reconhecer os principais caminhos a percorrer na vivência da prática profissional e pedagógica, e propicia experiências únicas de formação que promovem a mobilização e a integração de conhecimentos e problemáticas, contribuindo para o desenvolvimento da nossa capacidade de compreensão do real através da observação e intervenção directa. Nesta lógica, tal como refere Leite (2003), hoje

a formação de professores não segue um modelo que recorre exclusivamente à acumulação de conhecimentos baseada numa lógica de aplicação, mas sim um modelo que amplia o campo dos saberes aos usos sociais, que assim se transformam em saberes contextualizados histórica e socialmente.

Segundo o Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas a complexidade do processo de aprendizagem, o seu carácter multifacetado, a crescente heterogeneidade dos públicos escolares e a multiplicidade das funções, saberes e tarefas necessárias nas instituições educativas, exigem múltiplas vertentes de formação de foro educacional, para promover um ajustado desempenho profissional (Alarcão et al., 1997). Desta perspectiva emerge a definição de que hoje em dia o profissional de educação possui uma dupla especialização: por um lado, em conhecimentos científicos de base, e por outro em conhecimentos e competências de cariz educacional.

A competência do professor não resulta de um processo de justaposição, mas sim de integração e interacção do saber académico, prático e transversal. Neste sentido, o desenvolvimento de competências para intervir autónoma e criativamente nos contextos situacionais reais através da prática pedagógica assume especial relevância, pois trata-se de um momento de contacto directo e vivência de experiências, acompanhada pelo processo de reflexão, consciencialização e integração da competência profissional, sendo assim importante que esta prática funcione como o momento da integração de saberes e elo de ligação entre a teoria do mundo da instituição de formação inicial e a prática vivenciada no mundo profissional. É neste âmbito que surge a minha prática pedagógica realizada ao longo deste ano, enquanto aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar e sobre a qual me reporto ao longo deste Relatório Final. A prática pedagógica emergiu como uma componente prática e reflexiva ao longo do mestrado, que me permitiu aliar a teoria aprendida ao longo das aulas do presente ano lectivo e dos anos anteriores na formação inicial à realidade prática de uma Instituição de Educação Pré-Escolar. Através da realização deste estágio vivenciei experiências únicas de formação e desenvolvi competências que

contribuíram de forma muito positiva para a minha formação pessoal, social e profissional, para o exercício da autonomia e a vivência de situações complexas, enquanto aluna e futura Educadora.

Introdução

O presente Relatório Final intitulado “A ligação entre dois mundos: teórico e prático” é o suporte escrito em que me reporto ao meu processo formativo através da referência e fundamentação das experiências mais relevantes ao longo da realização da minha Prática Pedagógica, no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Ao longo das próximas páginas dar-se-á conta de uma narrativa articulada com a fundamentação teórica, cuja organização se prende com a forma como decorreu o estágio e por isso este relatório divide-se em quatro grandes capítulos. O primeiro capítulo diz respeito à caracterização da instituição onde é referido o historial, instalações, funcionamento e organização do meio institucional, à organização do ambiente educativo, nomeadamente organização do grupo, espaço, tempo e equipa educativa, à caracterização do grupo onde é feita uma caracterização das crianças de três anos em geral e uma caracterização específica do grupo da sala dos 3 anos com que estagiei e por fim as dinâmicas relacionais entre auxiliar-crianças, educadora-crianças, auxiliar-educadora e estagiárias.

O segundo capítulo divide-se em três partes que dizem respeito às três primeiras fases de estágio. A primeira fase, fortemente caracterizada pela observação e adaptação ao contexto educativo, em que são abordados os tópicos relativos ao Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), a implementação da Ficha 1G e da Grelha de Avaliação da Prática Educativa, o Plano Anual de Actividades e organização da prática educativa, as metodologias utilizadas pela educadora e ainda as suas estratégias de avaliação. Na segunda fase que se refere à entrada progressiva na actuação prática, os principais aspectos referidos são algumas tarefas pontuais – experiências chave vivenciadas ao longo desta fase, as práticas da educadora ao longo da 2ª fase, a conclusão/reflexão acerca da prática educativa da educadora cooperante e a implementação da Ficha 2G. Por sua vez, a terceira fase relativa ao desenvolvimento das práticas pedagógicas é marcada pela abordagem de experiências chave relativas ao desenvolvimento de

actividades sobre os 5 sentidos, do processo de relembrar, reflectir e avaliar acções, experiências e actividades, da avaliação reflexiva sobre as práticas desenvolvidas e renovação da actuação de acordo com os dados da avaliação realizada, das práticas da educadora ao longo da 3ª fase e da implementação da Ficha 3G.

O terceiro capítulo diz respeito à quarta fase de estágio em que decorreu a implementação e desenvolvimento do Projecto Pedagógico e está organizado em função das diversas fases em que este decorreu. Desta forma, neste capítulo é referida a formulação e lançamento do problema (fase 1), a planificação e lançamento do trabalho (fase 2), a execução (fase 3) através de algumas descrições e reflexões semanais ao longo do projecto, a divulgação/ avaliação (fase 4) e ainda a referência à segunda implementação da Ficha 1G que se designou como Ficha 1G final.

Por fim, no quarto capítulo deste trabalho são feitas as considerações finais que encerram o presente relatório final e dão conta da finalização de um percurso que aliou a componente teórica à componente prática e que se encontra espelhada ao longo das páginas que se seguem, em que partilho o meu percurso formativo e simultaneamente a minha contribuição para a formação do meu grupo de crianças durante o período de estágio.

Capítulo 1

1.1 Caracterização da Instituição

1.1.1 Historial

Para reunir a presente informação relativa à Caracterização da Instituição, Organização da Ambiente Educativo e Caracterização do Grupo, procedi à consulta do Projecto Educativo, do Projecto Curricular de Grupo e de outros auxiliares bibliográficos, dos quais retirei e tratei a informação mais importante e complementei com conhecimento adicional que foi possível recolher no estágio.

O Jardim-de-Infância onde realizei a minha Prática Pedagógica localiza-se no centro da cidade de Coimbra. O edifício foi mandado construir, em meados do séc. XX, pelo Prof. Dr. Bissaya Barreto, constituindo mais uma “Casa da Criança”, integrada na rede da obra assistencial deste médico, denominada “Casa da Criança D. Filipa de Vilhena”.

Em 1987, a Assembleia Distrital de Coimbra, entidade detentora da sua tutela, doou-o por Escritura Pública, aos Serviços Sociais do Ministério da Educação, expressamente para fins educativos e ficando consignado que 25% da sua capacidade seria preenchida por crianças residentes na área e a restante por filhos de beneficiários dos referidos Serviços. Após a realização de obras de remodelação, em 1996 a instituição reabriu sob a tutela do Ministério da Educação. Em 2006, com a extinção dos Serviços Sociais, a instituição ficou transitoriamente sob a gestão da Direcção Regional de Educação do Centro. Em Setembro de 2008, foi integrado num Agrupamento de Escolas e passou a fazer parte da Rede Pública de Educação Pré-Escolar. No presente ano lectivo, 2010/2011, a Tutela do Jardim-de-Infância passou a ser da Câmara Municipal de Coimbra (Projecto Curricular de Grupo, 2010/2011).

Uma grande percentagem das crianças que frequentam este Jardim de Infância é oriunda de famílias de classe média/alta, com razoável nível

socioeconómico, algumas dessas crianças são dos arredores de Coimbra, e outras, cujos pais se deslocam para esta zona da cidade, por motivos profissionais.

1.1.2 Instalações

O espaço físico está distribuído por quatro pisos: cave, onde fica localizada a cozinha, o refeitório, uma lavandaria, um W.C. para adultos e despensas; o rés-do-chão, constituído por um hall de entrada, três salas de actividades, sendo que duas delas, neste momento estão fundidas numa só, devido ao reduzido número de crianças, um escritório e duas casas de banho para as crianças; o 1º andar, constituído por um hall, três salas de actividades, actualmente destinadas à Componente de Apoio à Família (CAF), sala de reuniões das educadoras, um gabinete médico, uma copa e uma casa de banho para as crianças; o sótão, constituído por seis espaços de arrumação que constituem a arrecadação da instituição e uma casa de banho para adultos.

O espaço exterior é amplo, extenso, bem arborizado e possui alguns materiais adequados ao exterior, os quais se encontram à disposição das crianças, no entanto, existem algumas deficiências neste espaço que deviam ser alvo de atenção e intervenção, nomeadamente a presença de um compartimento para as botijas de gás num dos muros do exterior, que se encontra ao alcance das crianças e sem protecções constituindo um perigo eminente e a ausência de rampas ou ascensores para acesso aos pisos superiores que impossibilita a transição de cadeiras de rodas e/ou carrinhos de bebé.

O Jardim-de-Infância dispõe de uma grande diversidade de materiais e equipamentos, no entanto alguns necessitam de ser arrançados e outros mesmo substituídos. A instituição possui materiais didácticos (jogos, livros, legos, puzzles), equipamentos audiovisuais (televisão, rádios, computadores, DVD, data-show, máquina fotográfica), brinquedos, livros, material de desgaste rápido e material de expressão motora (arcos, bolas, colchão, túneis) e musical (CD's e instrumentos musicais).

1.1.3 Funcionamento e Organização do Meio Institucional

De acordo com a dimensão e em função dos recursos materiais e humanos disponíveis, cada modalidade de educação pré-escolar possui características organizacionais próprias. Sendo que, podem ser agrupadas diferentes modalidades de educação pré-escolar ou ser integradas em estabelecimentos junto de outros níveis de ensino (Ministério da Educação, 1997). A instituição a que me reporto é constituída apenas pela valência de Jardim-de-Infância apesar de anteriormente também já ter funcionado a valência de Creche. Actualmente a instituição é frequentada por 28 crianças, sendo que 11 crianças pertencem à sala dos 3 anos e 17 à sala dos 5 anos, e cada um dos grupos de crianças está à responsabilidade de uma Educadora de Infância e uma auxiliar da acção educativa. Os recursos humanos da instituição são constituídos por duas educadoras de infância, quatro auxiliares da acção educativa e uma cozinheira.

Relativamente à rotina da instituição, esta organiza-se de forma regular de acordo com a sistematização apresentada no quadro.

Quadro I – Rotina da Instituição

Horário	Actividades
7:45h-9:00h	CAF (acolhimento)
9:0h-12:00h	Actividades orientadas pela educadora
12:00h-13:30h	Almoço e Actividades livres (na CAF ou no exterior)
13:30h-15:30h	Actividades orientadas pela educadora
15:30h-16:00h	Lanche
16:00h-18:30h	CAF (prolongamento)

As actividades e tudo o que se relaciona com a Componente de Apoio à Família são organizadas e planificadas pelas educadoras, sendo que, a planificação das mesmas foi feita por dias da semana, 2ªFeira – Dia da Massa de Farinha/Modelagem; 3ª Feira – Dia do Brinquedo de Casa; 4ª Feira – Dia da Dança e Movimento; 5ª Feira – Dia do Livro de Casa; 6ª Feira – Dia do Cinema (visualização de um filme que cada criança pode trazer de casa).

Nesta instituição não existem Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC's) e a única actividade extra-curricular disponibilizada é a natação, no entanto nenhuma das crianças da sala dos 3 anos frequenta esta actividade. Esta situação revela desinteresse por parte dos pais, o que me parece significar que a implementação de actividades extracurriculares não é importante para eles e como tal não há necessidade de a instituição as implementar (no caso da sala dos 3 anos). Uma situação possível seria no início do ano lectivo os pais revelarem as actividades em que estariam interessados e depois tentavam chegar a um acordo no sentido de se implementarem as mais preferidas, em vez de serem disponibilizadas actividades extracurriculares que as crianças não frequentam, como neste caso a natação. Relativamente às Actividades de Enriquecimento Curricular, mais uma vez estando interessados, deviam ser os pais a incentivar e a tentar que a instituição as disponibilizasse.

No que se refere à relação escola-família, o Jardim-de-Infância tem como objectivo estabelecer uma relação de parceria e colaboração com as famílias, promovendo o envolvimento em algumas acções educativas desenvolvidas ao longo do ano. No sentido de promover esta relação de parceria são realizadas periodicamente reuniões de pais, estando estabelecido um horário de atendimento aos pais/encarregados de educação e existindo uma caderneta do aluno que possibilita a partilha de informações. Ao longo do ano lectivo os pais são ainda convidados a participar e colaborar nas várias festas que se realizam, como é exemplo o Dia da Escola Aberta (em que os pais são convidados a passar o dia no Jardim-de-Infância e a realizar algumas actividades com os seus filhos), Dia da Mãe, Dia do Pai, entre outros.

A relação entre parceiros educativos é promovida através da realização de vários projectos conjuntos entre os dois grupos, ou seja, com o outro Jardim-de-Infância do Agrupamento e com a Escola do 1º Ciclo, através da participação em actividades propostas pelo Agrupamento.

No que concerne à avaliação, que constitui um meio fundamental para melhorar a qualidade das práticas e do processo educativo, esta é efectuada

através de observações contínuas e sistemáticas, da recolha e análise de trabalhos elaborados pelas crianças, instrumentos de avaliação, registos de grupo e individuais e conversas com toda a equipa educativa e pais, de acordo com os Critérios Gerais de Avaliação definidos para a Educação Pré-Escolar em reunião de Departamento.

1.2 Organização do Ambiente Educativo

1.2.1 Organização do Grupo

O grupo, na educação pré-escolar, constitui o contexto imediato de interacção social e de relação entre as crianças e entre estas e os adultos, que é a base do processo educativo (Ministério da Educação, 1997). O/a educador/a estabelece uma relação individualizada com a criança, que a ajuda na sua inserção no grupo e é facilitadora do seu relacionamento com as outras crianças. Para que tal aconteça, é necessária a criação de um ambiente que a criança conheça e onde se sinta segura e valorizada.

Existem diversos factores que influenciam a forma como o grupo se organiza e funciona, tais como, as características individuais de cada criança, o número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades e a dimensão do próprio grupo. Neste caso, o grupo é composto por apenas 11 crianças, sendo 10 do sexo feminino e 1 do sexo masculino, todas com 3 anos de idade, sendo reportadas ao dia 31 de Dezembro de 2010. Trata-se de um grupo pequeno, em que, por opção pedagógica, as crianças pertencem todas à mesma faixa etária. Tal como referi anteriormente, a atitude do educador e a forma como se relaciona com as crianças desempenha um papel fundamental no processo de organização do grupo de crianças. A presença e utilização de alguns instrumentos como tabelas de presenças, quadro de tarefas e outros do mesmo género, ajudam a que a criança mais facilmente se organize, tome consciência de que pertence a um grupo e também tenha atenção e respeito pelo outro (Ministério da Educação, 1997).

Neste sentido, na sala está presente uma tabela de presenças, que é preenchida todos os dias, por vezes em momentos e horários diferentes ao longo da semana. É possível perceber que este instrumento é uma grande ajuda para a criança compreender que pertence a um grupo e que ela é importante, assim como todas as outras crianças, pois possui um lugar naquele espaço e naquele grupo.

1.2.2 Organização do Espaço

A organização dos espaços de educação pré-escolar pode assumir diversas formas, sendo que os equipamentos, os materiais presentes na sala de actividades e a maneira como se dispõem pelo espaço, têm uma grande interferência na forma como as crianças agem, interagem e aprendem (Ministério da Educação, 1997). Enquanto estrutura de oportunidades, o espaço na educação é uma condição externa que pode favorecer ou dificultar o processo de crescimento pessoal e o próprio desenvolvimento das actividades. Segundo Zabalza (2001), o espaço pode ser considerado bidimensional, funcionando por um lado como contexto de aprendizagem, pois tudo o que a criança faz e aprende acontece num ambiente/espaço cujas características interferem na sua aprendizagem, e por outro como contexto de significado, pois em função da forma como o ambiente educativo for organizado serão obtidas experiências de diferentes prioridades que se integram de formas diferentes num determinado perfil. Os elementos presentes no espaço físico da sala, dependendo da forma como se organizam, constituem um determinado ambiente de aprendizagem que condiciona directamente a dinâmica de trabalho bem como as aprendizagens que são possíveis nesse cenário (Zabalza, 1998). É nesse sentido que as prioridades na aquisição dos equipamentos e materiais são definidas pelo/a educador/a, em função das necessidades das crianças, do projecto pedagógico e de acordo com os critérios de qualidade (Ministério da Educação, 1997). E à luz do que defende Zabalza (2001), o espaço exerce um papel activo no processo educativo e como tal deve ser aproveitado para potenciar o desenvolvimento integral das crianças. Para criar

um ambiente rico e estimulante, que permita e potencie o desenvolvimento global de todas as crianças é necessário que o educador observe as suas brincadeiras, os espaços que preferem, o que lhes chama mais à atenção, os momentos do dia em que estão mais tranquilos ou mais agitados. Pois este conhecimento sobre o grupo de crianças é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado (Barbosa e Horn, 2001).

Quando um objecto ou ambiente é aberto a diferentes possibilidades de interpretação e uso, a criança passa a deter o poder de definir o que ele é ou para que serve, em vez de, estereotipadamente, identificar uma maneira “correcta” de o entender ou de sobre ele agir (Talbot & Frost, 1989, citados por Hohmann & Weikart, 1997, p. 161).

Para que as diversas actividades que o/a educador/a planifica e dinamiza sejam desenvolvidas de forma organizada e num clima harmonioso, é indispensável que as crianças se sintam bem no espaço e que cada uma tenha um lugar num dos cantinhos da sala, sem haver perturbações ao longo das brincadeiras e como tal, cada área deve ser pensada em função das crianças.

Tendo em consideração que a abordagem High Scope faz parte das metodologias utilizadas pela educadora, tal significa que a forma como a sala está organizada espelha algumas das linhas de acção que segundo Hohmann e Weikart (1997) deverão orientar as decisões dos educadores no planeamento do espaço e no equipamento das salas de educação pré-escolar. Relativamente ao espaço, os autores afirmam que este deve ser atraente e dividido em áreas de interesse bem definidas de forma a encorajar diferentes tipos de actividade. Por sua vez as áreas de interesse devem ser organizadas de forma a assegurar que os objectos e materiais estão visíveis e que é possível estabelecer locomoção entre as diferentes áreas. Ainda relativamente às áreas de interesse, na sua organização o/a educador/a deve ainda ter em conta aspectos práticos, bem como as mudanças de interesse que são demonstradas pelas crianças nas actividades. Por fim, os materiais e objectos devem ser numerosos para permitir uma grande variedade de brincadeiras, reflectir o tipo de vida e experiências familiares das crianças e

permitir que através da sua arrumação se execute o ciclo “encontra-brinca-arruma”.

Assim, tendo por base este modelo e as linhas de acção referidas, a educadora tem o espaço da sala de actividades destinado às crianças de três anos organizado por áreas que por vezes também designa de cantinhos no Projecto Curricular de Grupo (2010/2011): área da casinha (vários móveis de madeira, mesa, cadeiras, pratos, tachos, talheres, copos, comida de plástico, toalhas de mesa, roupas, malas, cama de madeira, banco, bebés carecas); área da biblioteca/leitura e descanso (armário com livros, dois sofás individuais, mesa e cadeiras; área da conversa (manta/carpete, almofadas, tabelas de registo de presenças, registo do tempo e das estações do ano); área das construções (legos, pista em tapete de plástico no chão e vários carros); área dos jogos de mesa (jogos de encaixe em madeira e plástico, puzzles, jogos de seriação, dominó, entre outros); área da expressão (marcadores, lápis, folhas). As várias áreas existentes organizam-se em 3 grandes grupos, tal como a educadora refere no Projecto Curricular de Grupo (2010/2011): área movimentada (área do “Faz-de-conta”: cozinha e quarto das bonecas; área de jogos de construção: jogos de construção, pista e carros); área semi-movimentada (área de expressão: desenho, pintura, recorte, colagem, picotagem, modelagem, entre outras); e área tranquila (área da manta: conversas, troca de opiniões, resolução de problemas, hora do conto, repetição de poemas e lengalengas, exploração de canções, planeamento e explicação de actividades; área de jogos de mesa e área da biblioteca).

Para além dos materiais presentes em cada uma das áreas, a sala também possui alguns equipamentos como mesas, cadeiras, armários, estantes, bancada em granito com banca e torneira, computador e rádio, e ainda tem diversos materiais à disposição das crianças. Apesar de ser uma sala grande, com bons equipamentos e estruturas, e boa luminosidade natural devido à existência de várias janelas (numa das partes da sala), esta sala possui aspecto negativo que é a existência de uma parede que quase a divide ao meio e constitui um obstáculo, pois impossibilita a visão total e ampla do espaço a partir de alguns sítios. Ainda

assim, a existência de um espelho numa das outras paredes, acaba por facilitar a visão para o outro lado da sala, para isso basta que nos posicionemos em determinados locais.

A organização do espaço em áreas e a colocação e disposição dos diversos materiais são umas das primeiras manifestações de intervenção da educadora. A forma como o espaço está organizado e é utilizado, espelha as intenções educativas e a dinâmica do grupo. Para planear e fundamentar essa organização, é indispensável que regularmente o/a educador/a se questione e reflita sobre as funções e finalidades educativas dos materiais. A funcionalidade e a adequação do espaço, bem como as potencialidades educativas dos materiais, têm de ser alvo de uma reflexão permanente para que essa organização seja modificada em função das necessidades do grupo, da sua evolução ao longo do tempo e do projecto pedagógico implementado (Ministério da Educação, 1997).

Para além dos aspectos anteriormente referidos, na escolha dos materiais o/a educador/a deve ainda ter em consideração aspectos como a variedade, funcionalidade durabilidade, segurança e valor estético. (Ministério da Educação, 1997). Tendo em conta a importância que o espaço possui no desenvolvimento das crianças, tal como a educadora refere no Projecto Curricular de Grupo (2010/2011), cada área foi definida em função da observação atenta dos espaços disponíveis e dos materiais existentes, um número que considera adequado e ajustado, já que permite a distribuição privilegiada das crianças pelos espaços, de modo a que os materiais à disposição sejam suficientes para os elementos que os utilizam. No entanto, este número torna-se flexível e varia em função das necessidades do grupo e da vontade da educadora. Ao observar a organização da sala de actividades é possível verificar que, directa ou indirectamente, estão subjacentes alguns dos critérios apresentados por Zabalza (2001) e que devem ser tidos em consideração quando se planifica a utilização dos espaços para a organização de uma sala, nomeadamente a necessidade de autonomia, dialéctica entre o individual e o grupal, curiosidade e descobrimento, inteligibilidade educativa dos estímulos, iniciativa, experiência e a terceira dimensão do espaço.

Todo o espaço da sala está organizado de forma a permitir que as crianças tenham acesso aos diversos materiais de que dispõem, indo ao encontro, não só das actividades a realizar, mas também das suas escolhas e interesses. A área da manta é o lugar onde são feitas as reuniões para conversar, trocar opiniões, resolver problemas, ouvir histórias, cantar canções, repetir lengalengas e proceder à explicação das actividades que vão ser realizadas. Sendo também neste espaço que se procede ao preenchimento da Tabela de Presenças e da Tabela do Tempo.

A área do “Faz de Conta” permite às crianças a participação em grupo em actividades de jogo simbólico, de imitação dos adultos que observam no seu dia-a-dia e de desempenho de papéis: ser a mãe, o pai, o bebé. Promovendo, por exemplo, o desenvolvimento da linguagem oral, do respeito pelos outros, da capacidade de iniciativa e autonomia, entre outras.

Através da realização de jogos, a criança desenvolve competências relacionadas por exemplo com a coordenação óculo-manual, motricidade fina, classificação e seriação, o respeito pelos outros, o trabalho colaborativo e a capacidade de gestão de conflitos.

A área de expressão, que inclui o desenho, a pintura, o recorte, a colagem e a modelagem, recorrendo a técnicas diversificadas, contribui para que a criança desenvolva a concentração e empenhamento nas tarefas; a autonomia e responsabilidade; a capacidade de utilizar adequadamente diversos materiais; a capacidade de terminar as tarefas que inicia; e habilidades básicas como desenhar, recortar, colar, pintar, modelar, contribuindo para a promoção do seu sentido estético.

Na área da biblioteca, a criança aprende a manusear os livros, pode começar a “ler” histórias através das imagens, e como tal, os livros que se encontram presentes nesta área devem ser adequados à faixa etária a que se destinam. Neste espaço pode desenvolver-se o gosto pela leitura, o interesse pelo código escrito, a correcção da linguagem oral e a capacidade de expressão, entre outras.

Para além da sala de actividades, o exterior do estabelecimento é também um espaço que pode proporcionar momentos com intencionalidade educativa,

planeados pelo educador e pelas crianças. Pelas oportunidades e potencialidades educativas que oferece, o espaço exterior deve ser alvo da mesma atenção do educador que o espaço interior (Ministério da Educação, 1997). O espaço exterior funciona como um prolongamento do espaço interior, em que as crianças brincam livremente, experimentam o próprio corpo e potencialidades motoras, observam as mudanças de temperatura e os fenómenos atmosféricos, e podem desenvolver todo o tipo de actividades e dinâmicas tal como no interior, mas com mais liberdade e contacto com a realidade. Apesar do valor e da relevância que o espaço exterior pode e deve assumir para proporcionar momentos educativos intencionais, neste caso concreto o espaço não é devidamente aproveitado e valorizado. A educadora valoriza muito mais o espaço interior e opta por utilizar o espaço exterior mais como uma forma de dar liberdade às crianças e raramente lhe atribui intencionalidade educativa. É, também, no espaço exterior, desde que o tempo o permita, que se realizam a maior parte das actividades relativas à Componente de Apoio à Família.

1.2.3 Organização do Tempo

A organização do tempo educativo assume, em geral, um carácter estruturado e simultaneamente com alguma flexibilidade, ainda que corresponda a momentos que se repetem periodicamente. O desenvolvimento e a forma como cada dia se desencadeia, possui um determinado ritmo, que se traduz no estabelecimento de uma rotina diária, intencionalmente planeada pela educadora, que a torna educativa. Sendo esta rotina do conhecimento das crianças, elas sabem antecipadamente o que podem fazer ao longo dos vários momentos do dia, o que lhes permite prever a sucessão das actividades e ter alguma liberdade para propor alterações (Ministério da Educação, 1997). As referências temporais são um aspecto que pode ser reforçado através do estabelecimento de rotinas educativas, pois dão confiança e segurança à criança, ajudando-a na compreensão do tempo,

nomeadamente presente, passado, futuro e também ao nível do contexto diário, semanal, mensal e anual.

Ao estabelecer uma rotina diária com uma estrutura coerente, cujos tempos se repetem sistematicamente, o/a educador/a ajuda a criança a perceber o que é o tempo, através da sequência de tempos que se repetem sistematicamente e a controlá-lo sem necessidade de que o adulto lhe diga o que deve fazer ao acabar uma actividade. A rotina diária deve ser consistente e apoiar uma aprendizagem activa de forma a permitir às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dar-lhes sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia. Segundo o modelo High Scope, a rotina inclui o processo planear- fazer-rever, em que as crianças expressam as suas intenções, põem-nas em prática e reflectem sobre o que fizeram (Hohmann & Weikart, 1997). No entanto, mais uma vez tal como já referi anteriormente, a educadora apesar de enunciar que utiliza o Modelo High Scope isso não se verifica na sua totalidade, pois apesar de existir uma rotina, esta não segue o processo de planear-fazer-rever.

A organização do tempo educativo de uma forma equilibrada permite que, através de situações individuais, com outra criança, com um pequeno grupo ou mesmo com todo o grupo, se possam desenvolver diversos ritmos e tipos de actividade, que promovem aprendizagens diversificadas de acordo com as diferentes áreas de conteúdo (Ministério da Educação, 1997). E tal como defendem Craidy e Kaercher (2001), subjacentes à organização do tempo educativo estão as actividades que são planeadas diariamente e que devem contar com a participação activa das crianças garantindo às mesmas a construção das noções de tempo e de espaço, para que compreendam o modo como as situações sociais são organizadas e, sobretudo, permitindo ricas e variadas interacções sociais. Ainda segundo os mesmos autores, para que as actividades sejam devidamente organizadas no tempo é fundamental que isso seja feito tendo em atenção as necessidades biológicas das crianças, nomeadamente as que se relacionam com o repouso, a alimentação, a higiene e a sua própria faixa etária. As necessidades psicológicas constituem um outro aspecto importante a ter em

conta, referem-se às diferenças individuais das crianças, como o tempo e o ritmo que cada uma necessita para realizar as tarefas propostas, e ainda as necessidades sociais e históricas que dizem respeito à cultura e ao estilo de vida das crianças, como as comemorações significativas para a comunidade onde se insere a escola e também as formas de organização institucional da escola infantil.

É tendo em conta os aspectos que referi anteriormente que se organiza o tempo educativo, de forma flexível e estruturada, em diferentes momentos que têm significado para as crianças e que simultaneamente se relacionam com a organização do espaço, uma vez que o tempo é utilizado em função das experiências e oportunidades educativas que surgem dos espaços. O tempo relativo à sala dos três anos, com alguma flexibilidade, organiza-se de acordo com a informação sistematizada que se encontra no quadro.

Quadro II – Organização do Tempo

Horas	Actividades
7:45h-9:30h	Acolhimento das crianças em grande grupo
9:30h	Hora do Conto/Momento de Conversa/Marcação das Presenças/Cantar uma Canção de Bom Dia
10:00h	Momento de higiene
10:15h	Suplemento Alimentar (leite escolar)
10:40h	Lançamento de Actividades em grande grupo: Actividade do Dia. Brincar nos cantinhos
11:45h	Momento de higiene
12:00h-13:30h	Almoço
13:30h	Actividades Livres nos cantinhos ou no exterior
14:00h	Continuação da actividade iniciada no período da manhã ou início de outra
15:15h	Arrumação dos materiais utilizados
15:30h	Momento de higiene, seguido de lanche

1.2.4 Organização da Equipa Educativa

A equipa educativa é constituída por uma Educadora de Infância, titular de grupo, em regime de contrato de trabalho anual e uma auxiliar de acção educativa que apoia o funcionamento da sala e desenvolve o trabalho inerente à

Componente de Apoio à Família (CAF). Todo o trabalho é realizado em equipa e de acordo com os horários, sendo que todos os intervenientes têm um papel fundamental na educação das crianças e no desempenho e dinamização das respectivas actividades.

De modo a proceder à melhor organização do tempo e dos recursos humanos, é feita uma reflexão em conjunto, no sentido de se alcançar uma acção articulada e concertada, da componente lectiva e não lectiva (CAF), que responda às necessidades das crianças e dos pais.

1.3 Caracterização do Grupo

1.3.1 Caracterização das crianças de 3 anos em geral

Tal como descreve Oliveira-Formosinho et al., (2007), Piaget definiu Estádios de Desenvolvimento que são caracterizados por diferentes formas do pensamento, sendo que, segundo estes estádios as crianças de 3 anos encontram-se no Estádio Pré-Operatório (2-7 anos). Este estádio vai buscar a sua designação pré-operatório ao facto de a criança nesta faixa etária já pensar mas ainda não ser capaz de fazer operações mentais, possuindo um pensamento intuitivo baseado na percepção dos dados sensoriais. Um dos mais importantes marcos que caracteriza este estádio é a emergência da função simbólica, isto é, a capacidade que as crianças têm de representar mentalmente objectos ou acontecimentos que não ocorrem no presente, através de símbolos – palavras, objectos, gestos. Para além do desenvolvimento da função simbólica, este estádio é também caracterizado como o estádio da inteligência intuitiva, do surgimento da linguagem, dos sentimentos interactivos espontâneos e das relações sociais de submissão ao adulto. Apesar de ainda não conseguir efectuar operações, a criança já usa a inteligência e o pensamento, o qual é organizado através do processo de assimilação, acomodação e adaptação.

O que mais se realça neste estágio são as manifestações da função simbólica, isto é, o facto de a criança já ser capaz de representar as suas vivências e a sua realidade, através de diferentes significantes, como o jogo em que o mais importante é o simbólico onde predomina a assimilação, o desenho pois aos 3 anos a criança já lhe atribui significado apesar de nem sempre nomear o que desenha, tendo apenas uma imagem mental depois de criar o desenho, a linguagem que neste período se centra na própria criança, uma vez que ela não consegue distinguir o seu ponto de vista do ponto de vista do outro, e a imagem mental que é o suporte para o pensamento (Oliveira-Formosinho et al., 2007). A criança possui imagens estáticas tendo dificuldade em dar-lhe dinamismo. Assim, o pensamento existe porque há imagem, sendo este um pensamento egocêntrico, pois há o predomínio da assimilação.

Acerca deste estágio é ainda importante referir que a criança, ao contactar com o meio de forma activa, está a favorecer a sua aprendizagem de uma forma criativa e original. Assim sendo, este estágio é fundamental, pois a criança aprende de forma rápida e flexível e inicia-se o pensamento simbólico. Igualmente importante é o facto de as crianças já serem capazes de partilhar socialmente as aprendizagens, fruto do desenvolvimento e da sua comunicação. Para concluir, é notório que as estruturas mentais neste estágio são amplamente intuitivas e altamente imaginativas, o que permite uma enorme variedade de actividades e experiências que se podem proporcionar e dinamizar para que as crianças se envolvam activamente.

Bruner, à semelhança de Piaget, procurou tipificar o desenvolvimento cognitivo numa série de etapas, sendo que, segundo o autor, até aos 3 anos de idade a criança passa pelo estágio das respostas motoras em que representa os acontecimentos passados através de respostas motoras apropriadas e privilegia a acção como forma de representação do real, sendo por essa razão que a criança dessa faixa etária aprende, sobretudo, através da manipulação de objectos (Marques, 2010). Nesta fase, a criança age com base em mecanismos reflexos, simples e condicionados até conseguir desenvolver automatismos.

1.3.2 Caracterização do Grupo da Sala dos 3 anos

Partindo da abordagem do desenvolvimento da criança à luz de Piaget e Bruner a que me reportei anteriormente e tendo em conta todo o processo de observação realizado ao longo do estágio e as informações que recolhi, vou proceder à caracterização do grupo com que estive a estagiar.

O grupo é formado por 11 crianças (10 do sexo feminino e 1 do sexo masculino), com 3 anos de idade, sendo reportadas ao dia 31 de Dezembro de 2010 e, na sua maioria, provenientes de um meio socioeconómico e cultural médio/alto. Segundo as informações dadas pela educadora, as crianças inicialmente apresentaram algumas dificuldades em relacionar-se entre si e em adaptar-se ao meio institucional. Durante os momentos iniciais as crianças demonstravam-se muito envergonhadas, reticentes, caladas e pouco participativas, mas com o passar do tempo essas dificuldades dissiparam-se, a relação de proximidade e a forma como o grupo foi interagindo acabou por surpreender de forma positiva e actualmente as crianças estão muito bem integradas, adaptadas e à vontade entre si. De uma forma geral, estas crianças relacionam-se bem em grupo e manifestam sentimentos interactivos espontâneos entre si, que muitas vezes são quebrados quando percebem que estão a ser observadas. Igualmente importante é o facto de este grupo de crianças já ser capaz de partilhar socialmente as aprendizagens, fruto do desenvolvimento e da sua comunicação. Existe uma clara relação social em que as crianças respeitam a maioria das regras estabelecidas, mas têm muita dificuldade em saber esperar pela sua vez de falar. Demonstam alguma serenidade e são capazes de estar sentadas durante um tempo considerável ao longo do desenvolvimento de algumas actividades, no entanto dispersam com muita facilidade, o seu foco de atenção é muito facilmente perturbado e como tal é muito importante conhecer o grupo e criar estratégias adequadas às crianças, que suscitem o seu interesse e façam com que se sintam implicadas e motivadas na realização das actividades. Através do jogo e do desenho, este grupo de crianças já é capaz de representar as suas vivências e a sua

realidade. Já atribuem significados a cada um dos elementos presentes nas suas obras e neste momento, depois de criarem o desenho já são capazes de dizer a que se referem alguns dos elementos desenhados. São crianças que aprendem com muita facilidade e rapidez através da manipulação de objectos, adoram experimentar e contactar directamente com o meio e são muito imaginativas. São praticamente autónomas nas rotinas diárias, necessitando da ajuda de um adulto para correcção no manuseamento dos talheres e na utilização dos materiais. São capazes de partilhar qualquer tipo de material, usando-o correctamente desde que apoiadas e ensinadas pelo adulto.

Ao nível da expressão oral, há apenas uma criança que demonstra alguma dificuldade no que respeita à dicção e à construção frásica. De um modo geral, existem algumas características essenciais que se destacam nas crianças do grupo, gostam de recriar papéis da vida familiar e imitar animais domésticos, de fazer construções e jogos de mesa, apesar de em algumas situações precisarem de ajuda e orientação. Apreciam a companhia do outro, mas por vezes nas brincadeiras existem alguns problemas nas questões de partilhar e em algumas dessas situações é necessário intervir. É um grupo calmo, que apesar de conseguir permanecer um tempo considerável em actividades menos movimentadas, dispersa com alguma facilidade, uma vez que esse não é o tipo de actividades que mais gosta. Por isso é muito importante conduzir as práticas no sentido dos reais interesses e gostos das crianças para que elas se sintam implicadas, motivadas e satisfeitas com o que estão a fazer. São crianças com um grande sentido de humor, gostam de tudo o que é cómico e disparatado, adoram cantar canções, dançar, repetir lengalengas, ver livros e ouvir histórias. Fazem desenhos com grande satisfação e prazer, em geral enchem a folha de papel variando os seus movimentos, usando cores diferentes, traçando linhas horizontais, verticais ou circulares e já percebem que os desenhos devem ser feitos apenas do lado da folha em que está escrito o seu nome e não dos dois lados. Ainda não demonstram intenção de representar desenhos que se assemelhem com a realidade, fazem-nos apenas se forem orientadas nesse sentido, em vez disso, nos seus desenhos

predomina a experimentação mas, na sua maioria, quando as questionamos sabem responder a que é que se refere cada um dos elementos que desenharam. São crianças curiosas, gostam de realizar experiências, actividades ao ar livre e que estejam ligadas a coisas da vida real que lhes possibilitem o contacto directo e a experimentação. Demonstram cooperação, entreaajuda, prazer e alegria em trabalhar em conjunto, mas ainda possuem alguma falta de regras e dificuldade em esperar pela sua vez.

É de salientar que, como se trata de um grupo de crianças que vieram pela primeira vez para o Jardim de Infância, tem sido necessário dar especial atenção ao afecto e à valorização da criança, para que se possa integrar mais facilmente no grupo e na própria instituição. Esta inserção tem sido visível, as crianças têm evoluído muito e demonstram essa progressão de forma individual e em grupo.

1.4 Caracterização das Dinâmicas Relacionais

Na nossa vida quotidiana, quase todas as actividades e experiências significativas incluem e por vezes chegam mesmo a depender das relações que estabelecemos com os outros. Sabendo que o processo de socialização e interacção com o outro tem início na infância, é por isso importante que se compreenda a forma como se processam as primeiras relações interpessoais entre as crianças, e entre estas e os adultos com quem interagem (Fernandes, 2009). A capacidade de iniciar e estabelecer relações sociais está desde logo presente na infância no momento em que a criança forma relações fortes de vinculação com os pais e com as pessoas que lhe são mais próximas. Nesta linha de pensamento, as crianças desenvolvem-se em interacção com o outro, de uma forma gradual e progressiva e como tal, a família, e neste caso concreto a que me reporto, a equipa educativa, assume um papel fundamental no desenvolvimento e promoção das competências de socialização da criança. Para que as experiências de socialização das crianças sejam bem sucedidas, cabe ao educador proporcionar experiências

enriquecedoras que lhes permitam desenvolver essas mesmas competências (Oliveira-Formosinho, 2001, citado por Fernandes, 2009).

O desenvolvimento da criança processa-se de forma global, contínua e dinâmica, sendo que, numa perspectiva sistémica, esta interage de forma sucessiva e recíproca com o meio que a rodeia e onde está inserida. No entanto, é importante não esquecer que cada criança se desenvolve de forma única e como tal, cabe ao educador conhecer cada uma na sua individualidade e promover situações que permitam o seu adequado e eficaz desenvolvimento social.

Ao longo do período pré-escolar, a criança vai desenvolvendo de forma progressiva as capacidades de falar e de formar imagens que consequentemente a ajudam a desenvolver competências sociais (Lino, 2001, citado por Fernandes, 2009). O desenvolvimento da criança ocorre ao nível dos domínios sociais, afectivos, motores e cognitivos, e é o desenvolvimento social que afecta directamente a forma como a criança se relaciona com o outro e que consequentemente justifica o facto dos comportamentos relacionais das crianças diferirem entre si (Lino, 2001, citado por Fernandes, 2009).

1.4.1 Relação auxiliar – crianças

Ao longo do estágio, foi possível perceber que apesar de existir um bom relacionamento entre a auxiliar e as crianças, há também situações em que estas preferem não ser acompanhadas pela auxiliar, optando por pedir ajuda às estagiárias ou à educadora. Do que foi possível observar, este tipo de situações parece dever-se principalmente ao facto de nem sempre a auxiliar se mostrar disponível no momento em que as crianças pedem ajuda, fazendo-as esperar e prestando-lhes pouca atenção no momento em que as está a auxiliar, o que consequentemente leva a que as crianças quando precisam de auxílio acabem por recorrer aos outros adultos presentes. Para além disto, há ainda outros momentos na sala em que a presença da auxiliar parece ser menos importante para as

crianças do que a presença da educadora, demoram mais tempo a reagir e a acatar as “ordens” e indicações da auxiliar do que as da educadora.

1.4.2 Relação educadora – crianças

Para Vygostky (Oliveira-Formosinho et al., 2007) o desenvolvimento do indivíduo está associado a um processo histórico-social e ao papel da linguagem, destacando que a aquisição de conhecimentos se realiza através da interacção entre o sujeito e o meio. Um sujeito interactivo adquire conhecimentos a partir de relações intrapessoais e interpessoais e de trocas que estabelece com o meio, a partir de um processo denominado de mediação.

Ainda na mesma linha, Vygotsky (Oliveira-Formosinho et al., 2007) defende que é através da colaboração e interacção com os/as educadores/as, pais e pares que as crianças vão construindo o seu conhecimento, ou seja, as capacidades das crianças são desenvolvidas em momentos de colaboração com os adultos ou pares mais competentes e só depois são internalizadas e passam a fazer parte do seu mundo psicológico. Trata-se de um processo que se move e progride do plano social – relações interpessoais – para o plano individual interno – relações intrapessoais.

A atitude do educador, a forma como se relaciona com as crianças, desempenha um papel fundamental no processo de organização e ambientação do grupo. Tal como referi anteriormente, Vygotsky defende que as interacções e as relações que se estabelecem entre o/a educador/a e a criança são fundamentais para que a criança se desenvolva e construa os seus conhecimentos. Desta forma, é à luz desta ideia principal e das anteriores que me reporto à relação da educadora com as crianças do grupo. Uma relação interpessoal estável, de proximidade, afinidade e confiança, que se reflecte na presença de um clima favorável para as crianças vivenciarem experiências que contribuem para o seu desenvolvimento. Através da interacção que se estabelece, a educadora tenta sempre transmitir confiança às crianças, para que partilhem as suas ideias e vejam

na educadora um modelo a seguir e um auxílio a quem podem recorrer sempre que necessário. Trata-se de uma relação que assenta na mediação, na troca de experiências e na partilha de opiniões, visando a construção de conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades das crianças através de momentos de colaboração com a educadora e os pares, para que posteriormente essas capacidades se incorporem no mundo psicológico das crianças. O elo de ligação entre a educadora e as crianças é muito forte, existindo uma proximidade saudável que faz com que as crianças se sintam bem e se manifestem satisfeitas e tranquilas na sua presença.

1.4.3 Relação auxiliar – educadora

Como referi anteriormente, todo o trabalho desenvolvido na sala de actividades é realizado em equipa e uma vez que todos os intervenientes na sala têm um papel fundamental na educação das crianças e no desempenho e dinamização das actividades, é fundamental que todos se encontrem disponíveis e aptos em todas as situações. No entanto, isso nem sempre acontece por parte da auxiliar, pois em algumas situações demora algum tempo a responder às solicitações da educadora. Apesar de existir cooperação e entajuda, nota-se mesmo assim algumas falhas de comunicação, coerência e eficácia no momento da resolução de algumas situações e problemas. Existem algumas situações que revelam que apesar da auxiliar e a educadora conseguirem trabalhar em equipa, há alguns aspectos que são menos positivos no seu funcionamento, nomeadamente no que diz respeito a momentos de conversa com as crianças em que dispersam para outros assuntos, em que dão atenção a aspectos desnecessários e irrelevantes no momento em questão, o que acaba por quebrar as conversas em grupo, perturbar a concentração das crianças e contribuir para que se dispersem e deixem de perceber do que se está a falar.

1.4.4 Relação entre estagiárias

Ao longo dos vários estágios realizados durante o curso, eu e a minha colega fomos sempre parceiras de trabalho, conhecemos a nossa maneira de trabalhar e isso constituiu um aspecto positivo ao longo a realização deste estágio.

Durante o período de estágio trabalhamos em equipa e de forma cooperativa, procuramos sempre trocar ideias, esclarecer dúvidas, fazer o trabalho em conjunto e dividir tarefas sempre que necessário. Foi um trabalho de colaboração e entreajuda em que nos movemos em prol dos mesmos objectivos, tentando dar sempre o nosso melhor. Procuramos desde o primeiro dia estabelecer uma boa relação com toda a equipa educativa e com as crianças e mantivemos sempre uma postura de abertura a novas sugestões e correcções vindas das outras pessoas e sobretudo por parte da educadora cooperante. No dia a dia de estágio fomos sempre partilhando ideias, trocando opiniões, discutindo e conversando sobre as observações que cada uma de nós fazia e que deviam ser alvo de atenção da nossa parte. Também ao longo do preenchimento das fichas do Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), a que me reporto no próximo capítulo, procuramos sempre trocar impressões de forma a comparar os nossos registos e a verificar as diferenças que havia na análise em função do observador.

Fomos para a sala dos três anos trabalhar como dupla de estágio, com espírito de equipa, força de vontade e garra para desenvolver o melhor trabalho possível. E como tal, nunca perdemos de vista a meta de atingirmos bons resultados, por um lado, ao nível do nosso processo formativo e por outro, no que diz respeito à formação do grupo de crianças que tivemos ao nosso encargo, com as quais trabalhamos e desenvolvemos o nosso Projecto Pedagógico.

Capítulo 2

2.1 Observação do Contexto Educativo – 1ª Fase

Com o objectivo específico de contribuir para a promoção da qualidade da educação pré-escolar, foram criadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Ministério da Educação, 1997) que constituem um quadro de referência oficial para todos os educadores de infância, de forma a permitir o desenvolvimento contextualizado de diferentes currículos, opções pedagógicas e práticas de avaliação. Tendo por base as Orientações Curriculares, para que a educação pré-escolar possa contribuir para uma maior igualdade de oportunidades, estas atribuem especial relevância ao desenvolvimento de uma pedagogia estruturada que pressupõe uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, e consequentemente exige que o educador planeie o trabalho que desenvolve, observe e avalie o processo e os efeitos deste, na evolução e aprendizagem das crianças (Ministério da Educação, 1997). É neste sentido que a observação é considerada como uma das principais capacidades e orientações que devem fazer parte de qualquer educador/a.

Postic e De Ketele (1988) (citado por Pacheco e Serafini, 1990) definem a observação como um processo de levantamento e estruturação de dados, com a finalidade de fazer aparecer um conjunto de significações. Enquanto processo, refere-se a um acto de atenção que consiste na recolha, codificação e interpretação de dados, que fazem parte de processos mais globais (Pacheco e Serafini, 1990). A observação não tem um fim em si, mas subordina-se e põe-se ao serviço de outros processos mais complexos, como o diagnóstico, descrição, experimentação, investigação, planeamento e avaliação (Damas & De Ketele, 1985, citado por Pacheco e Serafini, 1990). Nesta perspectiva, o papel desempenhado pela observação é o de regulação no processo de tomada de decisões do/a educador/a, o que remete para a observação enquanto estratégia de formação.

O processo de avaliação é indispensável em qualquer actividade educativa, ou seja, faz parte integrante de qualquer processo educativo, pois ensinar e avaliar constituem dois elementos interdependentes e indissociáveis. A intencionalidade do processo educativo pressupõe que o educador guie a sua prática segundo as orientações globais: observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular (Ministério da Educação, 1997).

Para poder intervir no real de modo fundamentado, o educador tem de saber observar e problematizar. A observação serve para auxiliar os educadores a reconhecer e a identificar fenómenos, colocar problemas, verificar resultados, reconhecer técnicas de colheita objectiva de dados, organizá-la e interpretá-la, e realizar a síntese entre a teoria e a prática.

A intervenção profissional do/a educador/a passa por diferentes etapas interligadas que se sucedem e aprofundam e são caracterizadas pela intencionalidade do processo educativo. Uma das principais orientações globais do/a educador/a consiste na observação e é segundo esta que se desenvolve toda a primeira fase de estágio a que me reporto ao longo deste capítulo. Através da observação de cada criança e do grupo é possível conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher informações sobre o contexto familiar e o meio onde as crianças vivem. Observar é uma prática que ajuda na compreensão das características das crianças e permite adequar o processo educativo às suas necessidades (Ministério da Educação, 1997). Neste sentido, o principal objectivo da primeira fase de estágio prendeu-se com a seguinte orientação: Observação do Contexto Educativo, em que recolhemos, tratamos e sistematizamos dados sobre a organização do todo o ambiente educativo (criança (s), grupo, espaço, tempo, meio institucional, relação com os pais, as famílias e parceiros educativos); sobre a prática educativa da educadora cooperante e os aspectos curriculares relevantes.

Para além da observação, esta primeira fase foi igualmente importante para a ambientação e adaptação ao meio, à equipa educativa, à instituição e principalmente ao grupo de crianças, para progressivamente as conhecermos melhor e sermos capazes de adaptar os nossos gestos, atitudes e práticas, e irmos

ao encontro de cada criança. Este período inicial foi um pouco difícil, as crianças estranharam a nossa presença, mostraram-se reticentes e pouco à vontade durante algum tempo. Uma das principais razões que fez com que as crianças tivessem alguma dificuldade na nossa integração, prendeu-se com o facto de nenhuma delas ter frequentado a creche, e a nossa chegada à instituição coincidiu precisamente com o momento em que o grupo ainda se encontrava numa fase de adaptação inicial entre si e para com o próprio jardim-de-infância, por essa razão a adaptação foi mais demorada. Apesar das circunstâncias, fizemos todos os esforços possíveis para que as crianças se sentissem bem e progressivamente se estabelecessem relações de proximidade recíproca e mútua. Com o passar do tempo estas dificuldades dissiparam-se, aos poucos as crianças ficaram mais abertas, menos receosas, mais participativas e conversadoras. Uma vez integradas no grupo e na instituição, as crianças passaram a ter um espaço para nós e foi a partir dessa altura que estabelecemos uma maior proximidade com elas e passamos finalmente a fazer parte integrante do grupo. Não foi uma tarefa fácil, mas depois de todo o esforço foi muito agradável e gratificante sentir aquela proximidade e intimidade que tínhamos estabelecido com as crianças e elas connosco, foi muito bom aquele carinho e ligação, que nos fez sentir dentro do grupo e que foi positivo para futuramente estarmos seguras e à vontade ao longo da dinamização das actividades.

2.1.1 Sistema de Acompanhamento das Crianças e Grelha de Avaliação da Prática Educativa

Ao longo desta primeira fase de observação, para realizarmos a tarefa de forma mais organizada e concisa, contamos com o auxílio de dois importantes instrumentos de observação e avaliação, um deles foi-nos facultado através da plataforma do Colabor@ e diz respeito às fichas do Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), o outro foi construído por nós nas aulas de Prática Educativa e resultou numa Grelha de Avaliação da Prática Educativa, que numa fase inicial

utilizamos para avaliar a prática educativa da educadora e depois também a nossa própria prática. Tal como se encontra enunciado na página inicial do site do Colabor@ (<http://colabora.com.pt/>), este consiste num projecto de investigação-acção que se encontra integrado num programa de trabalho de Doutoramento, cujo objectivo consiste na articulação entre pesquisa, prática(s) pedagógica(s) e formação, não apenas numa fase inicial, mas também ao longo da formação contínua de educadores de infância, no sentido de problematizar a exploração de novas soluções tecnológicas para promover o trabalho cooperativo e a aprendizagem em rede (comunidades de prática), enquanto estratégia colaborativa de supervisão.

O Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) consiste no resultado de um projecto que tem como principal objectivo a busca do desenvolvimento de uma cultura de avaliação em educação, inspirada no instrumento “A process-oriented child monitoring system for young children” que foi desenvolvido pela Equipa do Centro de Educação Experiencial de Lovaina. Este projecto (SAC) foi desenvolvido ao longo de três anos, entre 2007 e 2010. Durante este período de tempo, o instrumento em que o projecto se inspirou foi sendo trabalhado e adaptado à realidade portuguesa, tendo em consideração as seguintes linhas: a cultura e orientações oficiais portuguesas; a participação da criança na avaliação e desenvolvimento do currículo; indicadores de qualidade contextuais, processuais (implicação e bem-estar emocional) e desenvolvimentais (Laevers e Portugal, 2010). O SAC é um instrumento que pode servir de apoio à prática pedagógica de qualquer educador/a de infância que desenvolve um trabalho em que procura agilizar as suas práticas de observação, documentação, avaliação e desenvolvimento curricular, baseado num ciclo permanente de observação, avaliação, reflexão e acção, e tendo em consideração o bem-estar, implicação, aprendizagem e desenvolvimento do seu grupo de crianças.

Considerando uma abordagem experiencial, a forma mais económica e conclusiva de avaliar a qualidade em qualquer contexto de ensino é atender a duas dimensões: bem-estar emocional e implicação demonstrados pelas crianças

na realização das actividades (Laevers e Portugal, 2010). A primeira ficha do Sistema de Acompanhamento das Crianças – Ficha 1G (Anexo 1), tinha precisamente como principais objectivos a realização de uma avaliação geral do grupo de crianças relativamente às duas dimensões anteriormente referidas, sendo que, no preenchimento da tabela era feita a avaliação de cada uma das crianças individualmente, através da atribuição de níveis de 0 a 5 relativamente à implicação e bem-estar demonstrada por cada criança, ao longo da realização de uma determinada actividade que esteve sob a nossa observação atenta. Após a atribuição desses níveis, na coluna da direita que correspondia às observações, estes eram justificados através da anotação de referências e evidências relativas ao momento de observação, que tinham estado na base da atribuição daqueles níveis.

Conhecer cada criança e a sua evolução é fundamental para o estabelecimento da diferenciação pedagógica que parte do que ela sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e motivações e assim aproveitá-las para desenvolver as suas potencialidades. Este conhecimento tem de ser alicerçado e isso só é possível através de uma observação contínua para a qual são necessários referenciais, tais como, produtos das crianças e diversas formas de registo (Ministério da Educação, 1997). A observação permite a recolha de dados e elementos que podem ser periodicamente analisados e levam à compreensão do processo desenvolvido, bem como dos efeitos na aprendizagem de cada criança. Observar constitui um acto, cujo resultado, observação, é o alicerce do planeamento e da avaliação, funcionando como suporte à intencionalidade do processo educativo (Ministério da Educação, 1997).

Através do preenchimento da Ficha 1G foi possível perceber que os níveis de bem-estar e implicação de uma parte considerável das crianças se demonstravam médios e até baixos (Anexo 2). Com o preenchimento, análise e compreensão dos dados, e partindo da ligação destes com as práticas educativas da educadora, foi possível tirar algumas conclusões alusivas às possíveis razões que justificavam os níveis atribuídos. No meu entender, algumas das razões das quais derivavam os

níveis manifestados e demonstrados pelas crianças prendiam-se com a repetição de actividades, o excesso de actividades da mesma área de conteúdo, neste caso, expressão plástica, a inexistência da participação das crianças na planificação das actividades, o facto de a educadora raramente pedir a opinião das crianças sobre o que queriam fazer, não indo assim ao encontro dos seus interesses, a falta de actividades ligadas ao real e fora do vulgar que suscitasse a curiosidade das crianças e as motivasse, excesso de tempo dedicado ao mesmo tema, o que provocava fadiga e aborrecimento nas crianças, pois estavam sempre a fazer a mesma coisa, a falta de diversificação dos espaços em que as actividades eram realizadas, uma vez que eram sempre desenvolvidas no interior da sala de actividades em detrimento do espaço exterior e de outras salas disponíveis na instituição, entre outras razões.

A Grelha de Avaliação da Prática Educativa (Anexo 3) foi criada para avaliar principalmente as práticas da educadora ao longo das várias fases de estágio, com especial relevância na primeira fase. Através desta tabela, os principais aspectos que avaliámos relativamente à educadora foram ao nível da planificação, actividades, espaços, relações, avaliação e articulação das áreas de conteúdo. A utilização desta tabela foi feita em dois momentos: um primeiro momento destinado ao seu preenchimento, sendo que implementei duas vezes a tabela (uma na primeira fase de estágio e outra na segunda), e um segundo momento em que, juntamente com a minha parceira de estágio, procedi à análise das tabelas preenchidas até àquele momento, de forma a fazermos um balanço e comparação entre os registos e daí obtermos as conclusões possíveis sobre a prática da educadora. No final da descrição e análise da segunda fase de estágio, reportar-me-ei às conclusões obtidas a partir da implementação deste instrumento.

A utilização destes dois instrumentos foi uma boa estratégia que me deu uma grande ajuda na recolha dos dados, permitiu-me fazer um registo mais organizado e sistematizado das informações mais importantes por um lado sobre o grupo de crianças, e por outro sobre as práticas da educadora. Foram muitos os registos e anotações diárias, muitos momentos de observação atenta no momento de estágio

e posterior análise dos dados, mas todos estes passos foram muito importantes nesta fase inicial, sem eles não teria conseguido alcançar os primeiros objectivos do conhecimento do grupo e de cada criança. Esta fase de observação e a utilização dos instrumentos a que me referi anteriormente foi fundamental para as fases que se seguiram, pois no momento de planificação para posterior intervenção e dinamização das actividades, todos estes dados foram tidos em consideração, para que todas as práticas fossem ao encontro das características do grupo, das suas motivações e interesses.

2.1.2 Plano Anual de Actividades e Organização da Prática Educativa

Como foi possível constatar ao longo do estágio, a prática da educadora é organizada de acordo com o Plano Anual de Actividades (2010/2011) relativo aos dois jardins-de-infância pertencentes ao Agrupamento. O Plano Anual de Actividades (2010/2011) organiza-se por épocas festivas (Natal, Carnaval, Páscoa), dias específicos (Dia da Alimentação, Dia de S. Martinho, Dia do Pai, Dia da Árvore, Dia da Floresta, Dia da Poesia, Dia da Mãe, Dia de Reis, Dia da Criança, Dia da Escola Aberta, entre outros) e passa também pela organização de algumas visitas de estudo e festas comemorativas de determinadas datas. Ou seja, segundo o Plano Anual de Actividades, a organização do ano lectivo centra-se na comemoração de Épocas Festivas e Dias que se reportam a datas específicas que marcam o nosso calendário anual, o que influencia directamente as práticas desenvolvidas. Por sua vez, em função do Plano Anual de Actividades, a educadora no Plano Curricular de Grupo (2010/2011) organiza o ano lectivo relativo à sua sala por períodos, visando a abordagem dos seguintes conteúdos: 1º Período (O Outono, As Cores, Dia das Bruxas, S. Martinho e Natal); 2º Período (Dia de Reis, O Inverno, o Corpo Humano, As Formas Geométricas, Dia dos Namorados, Carnaval, Dia do Pai, Dia da Árvore, A Primavera, Dia Mundial da Água e A Páscoa); 3º Período (Dia da mãe, A Quinta, Dia da Criança).

Ao longo da primeira fase de estágio, as actividades que observei a educadora desenvolver prenderam-se apenas com dois conteúdos centrais: As Cores e o Natal. Agora que me debruço sobre os registos que efectuei ao longo da observação e mesmo já na altura em que estava a decorrer o estágio nesta fase, a sensação que tinha e tenho é que a educadora dedicava demasiado tempo ao desenvolvimento e dinamização de actividades de determinados conteúdos, como o Natal, o que se tornava exagerado, desnecessário e para as crianças chegava a ser mesmo maçador e cansativo, e isso revelou-se nas fichas de observação e avaliação do SAC tal como já referi anteriormente. Acho que a prática da educadora devia ser pensada em função das crianças, devia ter em consideração os seus interesses e isso não acontecia. A educadora simplesmente se limitava a planificar as actividades em função daquilo que lhe era mais cómodo e fácil, sendo que o aspecto mais negativo se prendia com o facto de praticamente só explorar a área de expressão plástica, sem se preocupar em articular as várias áreas de conteúdos, provavelmente por ser a área em que se sentia mais à vontade para trabalhar. No entanto, o facto de organizar as suas práticas dessa forma, reflectia-se na falta de empenhamento, motivação e interesse que as crianças demonstravam ao longo do desenvolvimento das actividades.

Uma das principais lacunas que esteve sempre presente ao longo de toda a observação que fiz relativamente às práticas da educadora, prendia-se com o facto de na maioria das actividades não existir um elo de ligação, pois a educadora passava de um conteúdo para outro sem que houvesse continuidade e muitas vezes mesmo sem coerência.

2.1.3 Metodologias utilizadas pela Educadora

Segundo o que a educadora enuncia no Projecto Curricular de Grupo (2010/2011), o trabalho que desenvolve tem na sua base duas principais metodologias: Movimento da Escola Moderna e Modelo High Scope. O Movimento Escola Moderna como estando presente nas conversas diárias que se

estabelecem na área da conversa, nas actividades que surgem a partir do diálogo com as crianças/questionamentos e são postas em prática, e ainda na utilização de tabelas e quadros que facilitam a organização da sala. O Modelo Curricular High Scope, por sua vez está presente na base da organização do espaço de forma acolhedora, através de áreas bem definidas, com interesse para as crianças e materiais acessíveis. Através desta metodologia, a educadora procura uma organização e utilização fácil e prática do espaço, e define uma rotina diária constante, estável e previsível que permite às crianças antecipar o que vai acontecer, dando-lhes um sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do dia.

Através da observação que fiz da prática da educadora e tendo em conta as características de cada um dos modelos a que faz referência, posso evidenciar que as suas práticas não se baseiam na íntegra nestes dois modelos, mas apenas em algumas das linhas que são por eles defendidas, ou seja, a educadora organiza a sua prática em função de apenas alguns aspectos de cada um dos modelos a que faz referência no Projecto Curricular de Grupo (2010/2011). Há ainda algumas informações que apesar de se encontrarem presentes no Projecto Curricular de Grupo, não correspondem à realidade observada, nomeadamente o facto de a educadora enunciar que desenvolve actividades que surgem do interesse e motivação demonstrados pelas crianças através do diálogo e questionamento, quando na prática isso não foi observado ao longo do estágio. As únicas situações em que observei a educadora dar alguma “liberdade” às crianças foi em momentos de escolha dos cantinhos para onde queriam ir brincar, ou situações em que verificava que o grupo não estava muito receptivo no período da tarde e então perguntava se queriam fazer um trabalho ou brincar, tratava-se de dar duas opções às crianças e não necessariamente de se sentar com elas na manta, em conversa ou discussão sobre o que gostavam de fazer ou saber acerca de um determinado assunto, ou a conversarem sobre o que gostavam de fazer no dia seguinte, de maneira a que fossem planificadas e desenvolvidas actividades de

acordo com os interesses demonstrados pelas crianças, aí sim, seria à luz do que é defendido por ambas as metodologias referidas anteriormente.

Tal como afirma Dewey (1968) “A ocorrência de um desejo ou impulso não é o ponto final. É uma ocasião e uma exigência para a formação de um plano e de um método de actividade”¹, ao planear a criança fica situada entre o impulso e a acção para moldar, a vontade e o transformar em acção com intencionalidade. E é nesse momento de planeamento que é fundamental que o adulto dê o apoio necessário às crianças, para formularem planos com objectivos. No entanto, nem todo/a o/a educador/a consegue perceber a riqueza que existe quando são as próprias crianças a planear aquilo que querem fazer, o que as estimula a articular as suas ideias, escolhas e decisões. Hohmann e Weikart (1997) referem que o processo de planear-fazer-rever característico da abordagem High Scope é fundamental na abordagem da aprendizagem pela acção e constitui uma rotina diária da High Scope. Através de planos diários com as crianças, da sua execução e da reflexão sobre o que fizeram, as crianças começam desde pequenas a aprender a articular as suas intenções e simultaneamente a reflectir sobre as suas acções. O planeamento dá às crianças oportunidades para experimentarem a relação entre as suas intenções e as suas acções. Planear promove nas crianças a auto-confiança e o sentido de controlo e leva-as a envolverem-se e concentrarem-se mais. Por outro lado, as crianças também começam a perceber que são capazes de pensar, tomar decisões e resolver problemas. A educadora ao fechar o círculo educativo a este tipo de fluência das crianças no planeamento das actividades, acaba por estar a contribuir negativamente para o seu desenvolvimento, não lhes dando oportunidade de se expressarem e serem ouvidas. Uma vez que a educadora enuncia a utilização de determinadas metodologias em detrimento de outras, seria esperado que as suas práticas fossem ao encontro do que elas defendem e não o contrário.

O Modelo Curricular High Scope assenta numa estrutura construtivo-desenvolvimentalista defensora de que o desenvolvimento humano é organizado

¹ John Dewey, 1968, citado por Hohmann e Weikart, 1997

em estádios e o conhecimento é construído progressivamente. A criança é o centro do processo educativo, é ela o motor da sua aprendizagem e construtora do seu próprio conhecimento e inteligência através da acção e da interacção com os objectos, as pessoas e as ideias (Oliveira-Formosinho, 1996).

Existem alguns princípios básicos que caracterizam o Currículo Pré-Escolar High Scope da aprendizagem pela acção: Interacção adulto-criança (estratégias de interacção, encorajamento, abordagem da resolução de problemas face ao conflito; Ambiente de aprendizagem organizado por áreas, com os materiais ao acesso e armazenamento dos mesmos; Rotina diária (planear-fazer-rever, tempo em pequeno grupo, tempo em grande grupo); Avaliação (trabalho de equipa, registos ilustrativos diários, planeamento diário e avaliação da criança). O Modelo High Scope centra a sua atenção nos interesses e necessidades das crianças e cria oportunidades para o seu crescimento intelectual, emocional, social, e físico. Através da vivência de experiências-chave a criança vai construindo o seu conhecimento, planeando o que vai fazer durante o tempo de trabalho. Neste modelo, o/a educador/a assume o papel de orientador/a, integrando-se nas brincadeiras das crianças e ouvindo os seus interesses sem se impor. Por outro lado, é importante que o/a educador/a mantenha o contacto visual com todas as crianças, para que possa agir em função do seu nível de desenvolvimento. O trabalho em equipa deve ser fortemente valorizado e baseado numa relação de apoio entre adultos.

Por sua vez, o Movimento Escola Moderna (M.E.M.) assenta num Projecto Democrático de autoformação cooperada de docentes, cuja estrutura de procedimentos se transfere para um modelo de cooperação educativa nas escolas (Niza, 1996).

Este Modelo Curricular propõe-se a construir, através da acção dos/as educadores/as e professores/as que o integram, a formação democrática e o desenvolvimento sócio-moral dos educandos, assegurando a sua plena participação na gestão do currículo escolar, sendo que, os educandos são o centro do modelo. O M.E.M. assenta em três subsistemas integrados de organização do

trabalho de aprendizagem: Estrutura de Cooperação Educativa, em que o sucesso da criança contribui para o sucesso do conjunto dos membros do grupo e em que cada elemento do grupo só pode atingir o seu objectivo se cada um dos outros o tiver atingido também; Circuitos de Comunicação que estimulam o desenvolvimento de diversas formas de representação e de construção interactiva do conhecimento; e por fim a Participação Democrática e Directa em que se constroem atitudes, valores e competências sociais e éticas integradas pela democracia, enquanto alunos/crianças e professores/educadores em cooperação, vão experienciando e desenvolvendo a própria democracia na sala e instituição. Pressupondo a gestão cooperada do currículo escolar, que compreende o planeamento e a avaliação como operações formativas de todo o processo de aprendizagem. O espaço educativo organiza-se em seis áreas básicas de actividades, distribuídas em redor da sala e de uma área central polivalente para trabalho colectivo. O ambiente geral da sala deve ser agradável e estimulante, utilizando as paredes como expositores das produções das crianças, sendo uma delas utilizada para a colocação de um conjunto de mapas de registos que ajudam a planificação, gestão e avaliação da actividade educativa participada pelas crianças. As actividades são distribuídas em dois períodos: da manhã e da tarde, e o dia desenrola-se em nove momentos distintos: acolhimento, planificação em conselho, actividades e projecto, pausa, comunicações, almoço, actividades de recreio, actividade cultural colectiva e balanço em conselho. O educador tem um papel de guia, orientador e facilitador e a avaliação formativa é feita de forma cooperativa e integrada no próprio processo de desenvolvimento da educação.

2.1.4 Estratégias de Avaliação utilizadas pela Educadora

A avaliação na Educação Pré-Escolar é um processo que pressupõe uma observação regular e periódica das crianças, em diversos momentos e circunstâncias, que no conjunto sejam a amostra e representação dos seus comportamentos ao longo do tempo (Ministério da Educação, 1997). Para avaliar

o processo educativo e os respectivos efeitos, o/a educador/a tem de tomar consciência da acção e dos seus resultados, de forma a adequar o processo às necessidades de cada criança e do grupo, bem como a sua evolução e desenvolvimento demonstrados ao longo do tempo. Neste sentido, a qualidade do processo educativo relaciona-se directamente com a avaliação que constitui uma das suas principais componentes (Ministério da Educação, 1997).

Quando nos referimos à avaliação, é necessário ter em atenção que esta pode incidir em diferentes elementos, ou seja, podem ser avaliadas as concepções em que se baseia o trabalho de planificação, os objectivos e conteúdos definidos e, ainda, a consequente organização do ambiente educativo, as actividades possíveis e o papel da/o educador/a na sua dinamização. Em traços gerais, a avaliação inscreve-se numa sequência composta essencialmente por três funções: a recolha de informação, a sua interpretação e a consequente adopção de decisões que possibilitem o aperfeiçoamento da acção educativa. Ou seja, a avaliação constitui uma forma dos profissionais de educação reflectirem e tomarem decisões fundamentadas sobre as suas práticas, para constantemente reformularem e melhorarem as suas intervenções educativas (Cardona, 2007).

Avaliar implica um espectro de tarefas levadas a cabo pelos/as educadores/as de forma a assegurar que observar as crianças, interagir com elas, e planear para elas recebe toda a energia e atenção do adulto. À luz do modelo High Scope, o trabalho de equipa construído sobre relações apoiantes entre os adultos constitui uma sólida base para que os adultos realizem em conjunto este tipo de trabalho. Em cada dia, o educador e os membros que fazem parte da equipa educativa devem reunir informação válida sobre as crianças através da observação, da interacção com elas e do registo diário de notas ilustrativas, apoiando-se naquilo que vêem e ouvem no momento em que as observam (Hohmann e Weikart, 1997).

É da competência do/a educador/a e da avaliação que pratica, promover as condições necessárias ao real desenvolvimento das crianças do grupo e ter

consciência do nível de desenvolvimento de cada uma, para que desenvolvam as suas potencialidades e continuem a ser devidamente estimuladas.

Segundo o que enuncia no Plano Curricular de Grupo (2010/2011) e, de acordo com o que foi possível observar, a educadora faz a avaliação diagnóstica através de uma observação contínua e recorrendo aos trabalhos e registos das crianças, sendo que, esta avaliação foi feita até ao final do mês de Outubro de 2010. Ao longo do ano lectivo, a educadora utiliza fichas de desenvolvimento para cada criança, que funcionam como memorandos da evolução das aprendizagens e competências adquiridas pelas crianças. Mensalmente procede à avaliação das actividades desenvolvidas em grande grupo. Periodicamente faz uma súmula das avaliações que são registadas numa ficha para o efeito e no final de cada período é preenchida uma ficha de desenvolvimento de cada criança, em que é entregue uma cópia aos Pais/Encarregados de Educação e o original é colocado no processo individual da criança. Relativamente ao Plano Curricular de Grupo, a educadora realiza uma reflexão no final do ano lectivo através de um relatório de avaliação, e sobre o Plano Anual de Actividades preenche uma ficha de avaliação no final de cada actividade.

É de salientar que ao longo da primeira fase de estágio, não se verificaram momentos de avaliação conjunta com as crianças, o que é um aspecto muito negativo, na medida em que se trata de uma prática que está implícita no desenvolvimento de uma educação pré-escolar de qualidade. É importante saber o que as crianças acham e pensam sobre as actividades que desenvolvem, este constitui um aspecto fundamental para que o educador possa adequar as suas práticas aos reais interesses das crianças e ir ao encontro da individualidade de cada uma. Por esta razão é que as Orientações Curriculares definem a avaliação como um instrumento que dá mais sentido ao papel desempenhado pelo educador, exigindo-lhe que reflecta e analise a sua acção pedagógica para alcançar o sucesso educativo (Ministério da Educação, 1997).

2.2 Entrada Progressiva na Actuação Prática – 2ª Fase

Após uma fase inicial de integração e observação, o estágio foi progredindo e a nossa intervenção também, com pequenas intervenções e tarefas pontuais passámos a assumir um papel cada vez mais activo e visível para com o grupo e ao nível da própria instituição. Com o progredir do estágio e a nossa própria evolução, as metas que tínhamos a atingir tornavam-se cada vez mais arrojadas, sendo que, nesta 2ª fase as principais metas/objectivos se prendiam com: o desempenho de tarefas pontuais, seleccionadas em colaboração com a educadora cooperante, bem como a dinamização pontual de actividades pedagógicas. Todo o processo decorreu com a devida normalidade, fomos sempre dando tempo e espaço às crianças e nesta altura foi perceptível que elas já estavam suficientemente à vontade connosco para que pudéssemos assumir o grupo e proceder à dinamização de algumas actividades/tarefas junto delas.

Com base no nome desta fase de estágio que se definia por Entrada Progressiva na Actuação Prática, organizamos a nossa prática e ao longo deste período de tempo fomos intervindo através de pequenas tarefas pontuais, como cantar uma música, fazer a dinâmica da manhã através da marcação das presenças, cantar o bom dia, contar uma história, dinamizar pequenas actividades, conversar com as crianças nos momentos de diálogo na manta, brincar nos cantinhos, fazer jogos, puzzles e construções, entre outras.

2.2.1 Tarefas Pontuais – Experiências Chave

Relativamente às actividades desenvolvidas ao longo desta fase, não me vou reportar a todas as experiências, isso tornar-se-ia muito extenso, e por essa razão vou referir apenas uma experiência chave que considero ser aquela que tem mais relevância.

No âmbito de uma unidade curricular do mestrado, foi-nos proposta a implementação de um mini projecto nesta 2ª fase de estágio, no entanto, como era

do nosso conhecimento, só a 4ª fase é que era destinada à implementação de um projecto pedagógico, pois só nesse momento estaríamos devidamente preparadas para o fazer. O estágio não se encontra dividido por fases por acaso, mas sim com o propósito de que, em cada uma delas vamos evoluindo, atingindo novas metas, para que na última fase estejamos devidamente preparadas para desenvolver um bom trabalho que assente em todas as aprendizagens que fomos fazendo ao longo das aulas e ao longo do próprio estágio, uma vez que a implementação do projecto é o resultado de uma consolidação entre a teoria e a prática. É do nosso conhecimento que o estabelecimento e cumprimento das fases de estágio estabelecidas é importante, uma vez que é ao longo destas que nos vamos preparando e saltar uma ou inverter o ordem de ocorrência, significa deixar de vivenciar as experiências que estavam destinadas para aquele preciso momento e correr o risco de não desenvolver um bom trabalho pois ainda não estamos devidamente preparados. Foi à luz desta linha de pensamento que achamos prudente não implementar o mini-projecto por completo nesta segunda fase, pois achamos que ainda não estávamos devidamente preparadas e não quisemos correr o risco de não conseguir desenvolver um trabalho de acordo com as nossas expectativas e que comprometesse o nosso percurso e evolução ao longo do estágio, que queríamos que culminasse num bom resultado final sem cometer erros desnecessários até lá chegar. Em conjunto com as crianças começamos por fazer um mural sobre o Inverno, onde deram ideias sobre o que gostavam de fazer ou saber sobre aquele tema e em vez de desenvolvermos o mini-projecto por completo, optámos por escolher algumas das ideias dadas pelas crianças e a partir daí planificamos as actividades e depois escolhemos uma para desenvolver com as crianças. O tema do Inverno foi escolhido pois era a temática que estava a ser trabalhada pela educadora naquele momento era o Natal e o Inverno, e para não fazermos uma quebra no seu trabalho, optámos por dar continuidade ao mesmo tema.

A nossa escolha direccionou-se para uma actividade de confecção de leite-creme, que era uma das ideias dadas pelas crianças e que fazia parte do mini

projecto, pois é um dos doces conventuais que se come na época festiva do Natal. A actividade foi planificada de acordo com as indicações que tinham sido dadas pelas professoras da unidade curricular em questão, e para proceder à dinamização da actividade começámos por contar uma história acerca do leite-creme como doce conventual (história e designação dos doces conventuais) e fazer o levantamento das concepções das crianças sobre aspectos históricos do leite-creme e acerca de ocorrências dos ingredientes ao longo da actividade. Para informar as crianças sobre os ingredientes e as quantidades que íamos utilizar na confecção apresentamos a receita pictográfica, os ingredientes e os materiais a ser utilizados. Posteriormente fizemos a repartição de tarefas e apelamos à participação de todas as crianças. No final, as crianças elaboraram um registo gráfico da experiência realizada, onde desenharam os aspectos que consideraram mais importantes acerca da actividade, o que gostaram mais e o que gostaram menos e fizemos e uma pequena avaliação e reflexão da actividade levada a cabo.

Relativamente ao processo de confecção importa referir que ao retirar a casca ao limão, focámos a importância de lavar os alimentos antes de os utilizarmos para cozinhar e várias crianças se pronunciaram, dizendo que poderia haver bichos na casca que depois faziam mal à barriga”. Sobre os ovos, inicialmente as crianças julgavam impossível separar a clara (segundo elas, a parte branca) da gema (segundo elas, a parte amarela). Quando tivemos de proceder à separação destes dois constituintes do ovo, e dado que esta era uma tarefa difícil de efectuar pelas crianças, dissemos-lhes que íamos fazer magia com os ovos, e mostrámos que era possível separar a gema da clara. Ao observarem este facto, as crianças demonstraram expressões de espanto e admiração e, desde logo, quiseram observar as partes separadas, como forma de comprovar que era mesmo possível tal situação ocorrer. Um outro aspecto que deve ser salientado, é que ao longo da confecção sempre que acrescentávamos um ingrediente à mistura fazíamos questões às crianças acerca do efeito que achavam que esse ingrediente ia ter. Por exemplo: O que faz o açúcar na receita? Deixa a mistura amarga ou doce? Acham que o açúcar vai desaparecer ou que vamos vê-lo e senti-lo quando estivermos a

comer o leite-creme? Será que os ovos vão mudar a cor do leite? Ou acham que vai ficar sempre branco e da mesma cor? E a farinha? O que será que faz ao leite-creme? Conseguem adivinhar?

No fim de toda a confecção, e dado que era necessário mexer sem parar, para que o leite-creme engrossasse, aproveitámos esse tempo para pedirmos às crianças que desenhassem os materiais que utilizaram, o que aprenderam, o que mais e menos gostaram ao longo da realização da actividade e o que gostavam de ter feito mas não fizeram, funcionando como uma forma de avaliação da actividade. Ou seja, pedimos que fossem os “jornalistas” da sala para depois as outras pessoas poderem ver aquilo que elas estiveram a fazer na manhã daquele dia e perceberem o que as crianças tinham achado da actividade. Desde logo as crianças se prontificaram a elaborar o desenho, mostrando interesse em explicar aquilo que desenharam e o que viram, ainda que de forma bastante simplificada.

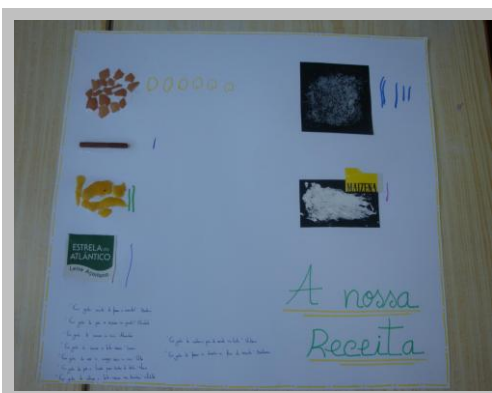


Imagem 1 e 2 – Confecção do leite-creme e distribuição pelas taças

Depois de as crianças realizarem esta pequena tarefa, explicamos-lhes que tinha chegado a hora de distribuir o leite-creme pelas taças de sobremesa, para que mais tarde o pudéssemos comer. Todas as crianças se demonstraram muito receptivas e demos oportunidade a cada uma delas para colocarem (com uma concha) o leite-creme na sua própria taça. Após o almoço distribuímos uma taça por cada criança e deixámo-las saborear a sua iguaria. Terminada esta etapa, aproveitámos a descontração das crianças para lhes perguntar se devemos comer

doce todos os dias, ao que todas as crianças responderam de imediato que “não porque os doces fazem mal à barriga e depois ficamos doentes e nem podemos vir à escola”. Aproveitámos então as intervenções para dizermos que não era só à barriga que os doces faziam mal. Que, depois de comermos, devemos sempre lavar uma parte do nosso corpo, que aqui na escola não fazemos. Nenhuma criança respondeu correctamente à questão e, então, perguntámos-lhes se por acaso costumavam lavar os dentes em casa (algumas responderam que sim, outras que não). Focámos então a importância da lavagem dos dentes, pois se não os lavarmos eles ficam mal tratados e podem apodrecer e cair, por isso é importante que o façamos todos os dias, depois de comermos, ao levantar e ao deitar.

Como forma de avaliação e revisão, para além dos registos gráficos realizados e da conversa conjunta no final da actividade, decidimos elaborar em conjunto um cartaz com a receita da iguaria que tínhamos confeccionado, através dos desperdícios dos ingredientes utilizados e as crianças gostaram muito de o fazer, mostraram-se muito participativas e atentas ao que tinha sido feito de manhã, pois sabiam bem o que tínhamos utilizado na confecção, as quantidades e o que tinha acontecido ao adicionar cada ingrediente. Procuramos sempre que todas as crianças se envolvessem na actividade, dando oportunidade para que todas participassem. Após a elaboração do cartaz, aproveitamos também para registar algumas das opiniões e intervenções das crianças sobre a realização da actividade, sobre o que tinham gostado mais e menos de fazer.



Imagens 3 e 4 – Elaboração da receita do leite-creme com os desperdícios

Avaliando de forma geral esta nossa primeira intervenção, acho que a actividade correu de uma forma muito positiva e até melhor do que esperava. Foi muito bom observar que todas as crianças estavam atentas, interessadas e empenhadas em todos os aspectos em que foram solicitadas, de forma voluntária. Isso significa que as conseguimos cativar e fazer com que se sentissem motivadas e interessadas na actividade. Mesmo aquelas crianças que nos despertavam mais preocupação (quer pelo nível de inquietude quer por um temperamento mais tímido e reservado) nos surpreenderam de uma forma muito significativa e positiva. Percebemos que esta actividade, por fugir do habitual e por ser um tipo de actividade que nunca tinham realizado, pois nunca tinham confeccionado nenhuma receita, contribuiu para despertar a atenção e interesse dos elementos do grupo, desafiando a sua curiosidade e as capacidades de integração e participação das crianças. Depois da dinamização, pudemos concluir que este grupo de crianças gosta de fazer actividades de culinária relativas à confecção de receitas, o que constitui mais um aspecto a ter em consideração futuramente na dinamização de outras actividades. Como forma de avaliação da actividade temos os vários registos (fotográfico, gráfico e escrito) que efectuámos ao longo do dia, bem como as opiniões dadas no final da actividade e registadas na receita. Assim, avaliamos a actividade como bem sucedida e do agrado de todas as crianças.

2.2.2 Práticas da Educadora ao longo da 2ª Fase

No que concerne ao processo de desenvolvimento e aprendizagem ao nível das diferentes áreas de conteúdo, o/a educador/a deve abordar a abordagem das diferentes áreas de conteúdo domínios que lhe são subjacentes, para que se integrem num processo flexível de aprendizagem que vá ao encontro das suas intenções e objectivos educativos e que tenha significado para a criança (Ministério da Educação, 1997). Apesar destas orientações tão relevantes que devem ser um guia para todos os educadores de infância, ao longo desta segunda fase, pudemos observar novamente que as actividades desenvolvidas pela

educadora foram essencialmente dirigidas para a área da expressão plástica e os conteúdos abordados foram: o Dia de Reis, o Inverno e as Figuras Geométricas. Neste período de tempo que decorreu, a educadora não teve em consideração a articulação entre as várias áreas de conteúdo na dinamização das actividades e nem a preocupação de estabelecer uma ligação entre elas. Um outro aspecto visível foi a ausência de uma preocupação em planificar com as crianças e em desenvolver actividades que fossem ao encontro dos seus reais interesses e motivações. O facto de a educadora actuar desta forma, acaba por comprometer a qualidade de educação que desenvolve e a forma como as crianças encaram as actividades, pois como verificamos elas demonstram-se muitas vezes desinteressadas e desmotivadas devido ao tipo de actividades que são realizadas, pois não lhes suscitam qualquer curiosidade, uma vez que são quase sempre a mesma coisa. A educadora ao desenvolver a sua prática desta forma, não diferencia o processo de aprendizagem pois não propõe situações que sejam interessantes e desafiadoras para estimular as crianças, ao contrário disso, dinamiza actividades sobretudo de expressão plástica que se tornam repetitivas e desmotivantes. Por outro lado, é de salientar novamente que a sua metodologia de trabalho não se assemelha em praticamente nada com o modelo High Scope a que faz referência, mas que na prática não tem relevância nenhuma em aspectos como o planeamento das actividades, pois este é feito apenas por si e sem a participação das crianças.

2.2.3 Conclusão/ Reflexão acerca da Prática Educativa da Educadora

Como referi na fase anterior, ao longo da observação da Prática Educativa da Educadora Cooperante utilizamos um instrumento de avaliação, que preenchemos várias vezes ao longo da primeira e segunda fase de estágio, sendo que, no final do seu preenchimento e como forma de conclusão eu e a minha parceira de estágio procedemos à análise e compreensão dos dados que tínhamos obtido.

Dessa análise e tratamento dos dados foi possível retirar algumas conclusões relativas a cada um dos tópicos presentes no instrumento de avaliação, a que me reporto nas linhas que se seguem.

Planificação: No que concerne à planificação das actividades a desenvolver, a mesma não conta nem é executada através da participação das crianças, sendo a Educadora a única pessoa envolvida no processo. Relativamente à Articulação entre as Áreas de Conteúdo em cada planificação, é raro a verificação da mesma, pelo que se observou que é dada primazia às actividades de Expressão Plástica. Acerca deste tópico de avaliação das práticas são estes os únicos dados dos quais é possível obter uma conclusão clara e realista. Tal situação deve-se ao facto de não possuímos acesso às Planificações da Educadora e também de a Continuidade Educativa não ser um critério aplicável à avaliação da Planificação.

Actividades: No que diz respeito às actividades desenvolvidas pela educadora, estas traduzem-se em trabalhos realizados individualmente, não havendo registo de trabalhos elaborados em pequeno ou grande grupo. No que concerne à dinamização destas actividades, estas são, de modo muito frequente, dirigidas e, do que observámos, nunca surgem como resultado da espontaneidade do grupo. Apesar disto, e embora raramente, é importante referir que é dada liberdade ao longo do decorrer de algumas actividades. Devido ao facto de não termos acesso às planificações da educadora, não nos é possível retirar conclusões sobre a adequação das actividades às planificações.

Espaços: No que diz respeito à utilização dos espaços, é notório o uso do interior (sala de actividades) em detrimento do espaço exterior, o qual nunca foi aproveitado para a realização de actividades pedagógicas. A acessibilidade dos materiais, avaliada numa perspectiva de acessibilidade durante a realização das actividades e não no espaço da sala, é, de modo muito frequente, conferida, havendo livre manuseamento e utilização da maioria dos instrumentos à disposição. A funcionalidade dos espaços é observada muito frequentemente. Ainda assim, o aspecto mais pertinente desta funcionalidade, numa perspectiva

menos positiva, deve-se ao facto de, por vezes, haver pouco espaço nas mesas, o que torna o espaço para realização de actividades pouco operacional.

Por fim, e respeitante à Rotatividade e Flexibilidade, esta raramente se verifica. Este facto deve-se, especialmente, ao número de elementos do grupo. Dado que apenas existem 11 crianças no grupo, é frequente que todas possam realizar a maioria das actividades ao mesmo tempo, não existindo a necessidade de se rodar entre espaços.

Relações: Referindo-me à Equipa Educativa como aquela que é constituída pela educadora cooperante, as estagiárias e a auxiliar, é sempre verificada uma cooperação entre os elementos da mesma. Reportando-me, em particular, à cooperação observada entre a educadora e a auxiliar, esta é sempre notória e relevante, não existindo aspectos significativos a referenciar.

Avaliação: Relativamente à avaliação, esta é raramente executada com as crianças, sendo que as únicas situações verificadas com esse intuito são algumas conversas informais estabelecidas com o grupo, no cantinho da manta. Aludindo à utilização de instrumentos de avaliação, os mesmos são sempre utilizados. Importa referir que esta avaliação é feita trimestralmente através do preenchimento de tabelas criadas pelo Agrupamento para o efeito, correspondendo à avaliação final de cada período do ano lectivo. Deste modo, e para além das referidas tabelas, não são utilizados quaisquer outros tipos de instrumentos de avaliação.

2.2.4 Ficha 2G

A Ficha 2G (Anexo 4) incide essencialmente sobre a observação e registo de aspectos relativos ao contexto de sala e ao grupo e pode ser dividida em três partes. Uma primeira parte relativa ao grupo, em que o foco central da ficha é sobre o que me agrada e o que me preocupa de forma geral. Uma segunda parte sobre o contexto, em que são alvo de análise os factores que contribuem para que as crianças atinjam altos e baixos níveis de bem-estar e implicação, sendo que,

esta observação é feita ao nível do ambiente, atmosfera, espaço para iniciativa, organização do espaço e estilo do adulto, pois todos estes aspectos influenciam a forma como as crianças se manifestam perante as actividades e como se sentem. Numa terceira parte, a ficha ainda possui dois campos finais, um para o registo da opinião das crianças relativamente ao que lhes agrada, desagrada e alguns interesses e desejos que sejam por elas demonstrados e outro para o registo de algumas informações gerais sobre as características/recursos da comunidade e famílias e, sobre o Projecto do Agrupamento/Instituição.

Partindo da estrutura da ficha que nos foi proposta, para proceder ao seu preenchimento juntei todas as observações que tinha registado e informações que tinha recolhido até ao momento e depois fiz uma selecção em função de cada um dos campos que tinha que preencher, sendo que, alguns deles ainda tiveram de ser alvo de mais atenção, pois não me tinha debruçado o suficiente e por isso a informação que possuía ainda era insuficiente. Relativamente à primeira parte que se refere ao grupo, os aspectos que salientei no que me agradava foram essencialmente sobre a grande evolução sentida no grupo desde o primeiro dia até ao momento de preenchimento da ficha, a abertura e participação das crianças, a confiança que já depositavam nas estagiárias e a forma como nos sentiam como parte integrante do grupo. Sobre o que me preocupava foquei alguns casos particulares de crianças que manifestavam comportamentos fora do vulgar, alguns aspectos relativos às práticas da educadora e à sua forma de gerir algumas situações específicas.

Na segunda parte sobre a análise do contexto, no que se refere aos vários factores que contribuem para o desenvolvimento de altos e baixos níveis de bem-estar e implicação, referi que o ambiente apresentava boas infra-estruturas, equipamentos e uma grande variedade de materiais à disposição das crianças, no entanto isso não se reflectia na oferta de uma grande diversidade de experiências, pelo contrário, estas acabavam por ser poucas e limitadas ao campo da expressão plástica, ou seja, apesar do ambiente apresentar boas condições, estas não eram devidamente aproveitadas. Relativamente à atmosfera e o ao clima de grupo, em

geral, no momento do preenchimento da ficha, as crianças já interagiam muito bem entre si e com a educadora, no entanto com a auxiliar por vezes havia situações em que demonstravam algum desconforto. Nós, estagiárias, já estávamos bem integradas no grupo e na instituição. No que concerne ao espaço que era dado às crianças para se expressarem, revelava-se um pouco limitado, pois em geral a educadora já levava as actividades planeadas e preparadas e no infantário apenas perguntava às crianças se querem ir fazer a actividade que tinha planificada ou se queriam ir brincar para os cantinhos, ou fazer outra coisa. A organização e planificação dos dias era feita em geral pela educadora, não sendo voltada para as crianças, mas sim para as actividades que planeava fazer em função do plano anual de actividades e do projecto pedagógico, só depois disso entrava a opinião das crianças, no sentido de escolherem entre as opções dadas pela educadora e não necessariamente para serem elas a dar sugestões e opinarem sobre o que gostavam de fazer. Para finalizar a segunda parte da ficha, relativamente ao estilo do adulto, a educadora procurava estar sempre presente, demonstrava-se atenta às crianças, aos seus sentimentos e necessidades, procurando sempre perceber o que se passava com elas sempre que tinham atitudes ou comportamentos que pareciam fugir à normalidade.

Na terceira parte da ficha registei apenas algumas das opiniões das crianças quando questionadas sobre o que gostavam mais e menos no jardim-de-infância. Exemplos sobre o que lhes agrada: “Gosto mais de vir para a escola do que ficar em casa”, “Gostamos mais de fazer pinturas todos juntos lá fora”, “Gosto de cantar, brincar e fazer trabalhos na escola” e “Gosto de brincar cá fora com os outros meninos”. Exemplos sobre o que lhes desagrada: “Não gosto de comer”, “Não gosto de ir à casa de banho com a Lurdes (auxiliar)” e “Não gosto de limpar o chão da cozinha”. Por outro lado, os interesses expressos pelas crianças foram: “Gostava que houvesse um pião na escola”, “Gostava que houvesse jogos novos do Noddy”, “Gostava que houvesse pizza ao almoço” e “Gostava que houvesse salada de fruta ao almoço”. Sobre as informações gerais relativas às características/recursos da comunidade e famílias e ao Projecto do

Agrupamento/Instituição reportei-me apenas a algumas informações que considere que podiam ter alguma relevância, como os responsáveis que recebem e entregam as crianças aos familiares no final do dia, o facto de uma grande percentagem de crianças que frequentam o jardim-de-infância ser proveniente de famílias de classe média-alta, sendo algumas dos arredores e outras cujos pais se deslocam para a zona da instituição por motivos de trabalho, a existência de um projecto intitulado “Pequenos Grandes Cientistas” que é um projecto do Agrupamento, levado a cabo por uma Educadora de Infância, para promover a literacia científica das crianças em idade pré-escolar e cujo objectivo é fomentar a sua curiosidade e estimular o seu desenvolvimento emocional e cognitivo. Por fim referi o Natal e o Carnaval, como sendo duas épocas festivas aproveitadas para promover a ligação entre o pré-escolar e o 1ºciclo, explorar novas relações de amizade, diferentes formas de comunicação, vivências e interiorização de valores tradicionais, pois está previsto no plano anual de actividades a ligação entre o Jardim-de-Infância e a Escola do 1º Ciclo nestas ocasiões.

2.3 Desenvolvimento das Práticas Pedagógicas – 3ª Fase

Após a entrada progressiva na actuação prática da fase anterior, nesta terceira fase de estágio os objectivos evoluíram para patamares superiores e neste momento já nos era proposto o desenvolvimento de práticas pedagógicas, em que tínhamos de proceder à planificação de actividades por unidades curriculares de acordo com o plano de trabalho da educadora cooperante, realizar uma avaliação reflexiva e consequentemente renovar a nossa actuação em função dos dados da avaliação efectuada. Assim, a partir das linhas de orientação que nos foram dadas, prosseguimos para esta terceira fase procurando cumprir os objectivos subjacentes a esta etapa, para que no final nos sentíssemos preparadas para rumar ao bom porto chamado “Implementação e desenvolvimento de um Projecto Pedagógico”. Inicialmente esta fase de estágio começou por ser a continuidade da fase anterior, mas a pouco e pouco as diferenças começavam a sentir-se, e já nos

debruçávamos com mais afinco sobre questões como a planificação, os objetivos, as competências, a articulação entre as várias áreas de conteúdo, a procura dos reais interesses, preferências e motivações do grupo, as individualidades de cada criança, e muitos outros aspectos que tínhamos de ter em conta para intervir de forma adequada e para desenvolver um trabalho consistente e de qualidade.

Para começar falamos com a educadora sobre o seu plano de trabalho e os conteúdos que tencionava desenvolver ao longo do tempo em que ia decorrer a nossa terceira fase de estágio, e em conjunto escolhemos os momentos em que seríamos nós a dinamizar as actividades de acordo com os respectivos conteúdos. Relativamente a esta conversa que tivemos com a educadora sobre os conteúdos que ela tencionava trabalhar e se tinha alguma preferência para que interviéssemos nalgum em particular, deparamo-nos com uma situação que acabou por confirmar um pouco aquilo que já tínhamos vindo a observar nas práticas anteriores da educadora. No momento em que a educadora estava a falar dos conteúdos, ao falar dos 5 Sentidos referiu que era um conteúdo um pouco complicado de trabalhar, porque não havia actividades de expressão plástica que dessem para desenvolver este conteúdo. Perante esta constatação, disse que podíamos ser nós a trabalhar os 5 Sentidos, para além de todos os outros conteúdos em que também nos foi dada total liberdade, mas relativamente a este a educadora deu especial ênfase, o que veio confirmar a nossa referência preocupada sobre o facto da educadora praticamente só dinamizar actividades de expressão plástica e não se preocupar com a articulação entre as áreas de conteúdo. Face a esta situação, eu e a minha colega de estágio mostramo-nos desde logo interessadas em abordar este conteúdo, achámos que seria uma boa oportunidade de fazermos actividades diferentes, apelativas e motivadoras para suscitar o interesse e curiosidade das crianças que pareciam cansadas de fazer actividades de expressão plástica que já não lhes traziam nada de novo.

Antes de procedermos à dinamização das actividades foi necessário percorrer um longo caminho para que tudo fosse feito com sentido e com uma base teórica

e prática bem fundamentada, pois não se tratava de fazer por fazer, mas sim de fazer com rigor e suporte nas aprendizagens e ensinamentos que nos tinham sido passados ao longo de toda a nossa formação. A educação deve surgir de uma resposta para a criatividade da criança e procura de sentido, em que as crianças e os seus pontos de vista devem ser levados a sério e constituir a base da actuação do educador. Vários autores têm sinalizado a importância e utilidade da escuta das vozes das crianças relativamente a aspectos que lhes dizem directamente respeito. Segundo Oliveira-Formosinho (2008), à luz da Pedagogia da Infância, a criança é percebida e conceptualizada como ser activo, competente e com direitos e foi nesse sentido que nos baseamos para orientar as nossas práticas. Também Malaguzzi defende que a criança tem a capacidade de pensar o mundo em que vive, de elaborar ideias provisórias e de estabelecer relação e diálogo com o seu tempo e espaço. A criança é sempre cidadã e não uma futura cidadã, é uma criança rica, pois tem saberes, produz e não consome apenas cultura (Forman, 1999). Segundo Malaguzzi, a criança tem ideias, saberes e linguagens que emprega para se expressar, esta usufrui dos cinco sentidos como canais/ferramentas para a expressão dessas mesmas linguagens. Este tipo de pensamentos que tivemos em consideração e que estiveram na base da nossa actuação e das nossas práticas junto das crianças. O tempo foi passando e sem perder de vista os nossos objectivos fomos atribuindo especial importância aos momentos destinados a ouvir as crianças e a planear com elas, tal como já referi em capítulos anteriores, e por isso fomos auscultando os seus interesses, o que gostavam de fazer e saber e em conjunto fomos planeando actividades possíveis de serem realizadas futuramente. Após este tipo de conversas que foram realizadas sempre achámos importante o contributo das crianças, numa fase posterior procedemos à planificação geral das actividades e depois à sua dinamização. Uma grande preocupação que tivemos desde o início, foi fugir à área da expressão plástica, uma vez que a educadora até ao momento praticamente só tinha feito actividades dessa área de conteúdo e pelo que nos foi possível perceber muitos dos comportamentos revelados pelas crianças ao nível

do bem-estar e implicação eram reflexo do tipo de actividades que faziam, pois estas não lhes suscitavam interesse e tornavam-se maçadoras.

No momento de planificação, para além da escuta activa das crianças e do seu importante contributo no planeamento das actividades, como já referi anteriormente, tivemos também outras questões importantes em atenção. As nossas planificações foram sempre feitas de forma a serem flexíveis e abertas, para que sempre que surgisse um imprevisto fosse possível adequar a planificação e também se por acaso as actividades rumassem para outros campos que não aqueles que estavam pré determinados, e se víssemos que era possível fazer o trabalho progredir nesse sentido, tentámos sempre que as planificações estivessem preparadas para esse tipo de situações. Por outro lado, e indo ao encontro da ideia anteriormente referida, há ainda outro aspecto que foi alvo da nossa atenção que se refere ao currículo emergente. Segundo Oliveira-Formosinho et al., (2007), no Currículo Emergente apresentado por Malaguzzi na pedagogia de Escuta e as Cem linguagens, o autor defende que o que sabemos realmente é que estar com crianças é trabalhar menos com certezas e mais com incertezas e inovações e é por isso que é tão importante que se valorize e faça uso do currículo emergente que pressupõe uma constante adaptação aos interesses e necessidades das crianças, numa reconstrução e adequação permanentes ao grupo que está em desenvolvimento e por isso em permanente mudança relativamente às motivações, predisposições, necessidades e exigências. Desta forma, ao longo desta fase, no momento de planear as actividades tentámos sempre traçar objectivos pedagógicos gerais, adequados às etapas de desenvolvimento do nosso grupo e suficientemente flexíveis de forma a satisfazermos as necessidades verificadas em contexto no momento da dinamização das actividades.

Tendo em conta todas as observações que tínhamos feito ao longo do estágio e os registos efectuados através das fichas do sistema de acompanhamento das crianças que também foram muito importantes, chegámos finalmente à fase em que já reuníamos as condições necessárias para passar à acção propriamente dita. Fomos ganhando cada vez mais terreno junto do grupo até que nos vimos

completamente à frente dele para implementar uma série de actividades relativas a vários conteúdos diferentes. Realizámos várias actividades, sobre diversos conteúdos: os 5 Sentidos, o Carnaval, a Primavera e o Dia do Pai. No entanto, nesta terceira fase apenas me vou reportar a experiências chave relativas às actividades desenvolvidas sobre o conteúdo dos 5 Sentidos, uma vez que o presente relatório final não pretende ser o relato de toda a experiência de estágio mas apenas de alguns momentos considerados mais relevantes e que permitam a quem lê, conseguir perceber a sequência dos acontecimentos e perceber como decorreu todo o percurso.

2.3.1 Experiências Chave – Os 5 Sentidos

Todas as actividades desenvolvidas sobre os 5 Sentidos foram muito bem pensadas com o objectivo primordial de serem diferentes daquilo a que o grupo estava habituado, para que consequentemente conseguíssemos despertar o seu interesse, motivação e implicação e ao mesmo tempo fazer com que as crianças se sentissem animadas e satisfeitas.

Uma vez que todas as actividades por nós dinamizadas resultaram de um planeamento prévio com as crianças, sabemos que tudo o que fizemos foi de acordo com os seus interesses e de forma a conseguirmos chegar não apenas ao grupo mas a cada criança em particular, sendo que, em algumas situações, determinadas crianças tinham tarefas diferentes, precisamente porque já sabíamos os seus gostos e preferências, o que nos permitia ir ao encontro dessas necessidades. Foi principalmente a partir deste momento e neste tipo de situações que as fichas do Sistema de Acompanhamento das Crianças e todos os registos e observações que tínhamos vindo a fazer, nos foram fundamentais para a realização de um trabalho mais direccionado e adequado às crianças do nosso grupo.

Para proceder à descrição das experiências chave alusivas às actividades realizadas sobre os 5 Sentidos, vou optar por fazê-lo através de uma tabela para

cada um dos três dias em que decorreram as actividades. Em cada uma das tabelas enuncio as principais estratégias utilizadas no seu desenvolvimento das várias actividades e depois apresento algumas imagens alusivas ao momento de execução de cada uma delas. Os 5 sentidos foram todos trabalhos por nós, sendo que, em cada dia foram abordados mais do que um em simultâneo.

Quadro 3 – Actividades sobre os 5 sentidos (23 de Fevereiro)

23 de Fevereiro (Dia dedicado à audição, visão e tacto)
Estratégias utilizadas no desenvolvimento das actividades
<p style="text-align: center;"><u>Exploração de instrumentos musicais:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Apresentação, experimentação e contagem de 11 instrumentos musicais distintos;- Caça aos Instrumentos Musicais Desaparecidos na sala (através de pistas);<ul style="list-style-type: none">- Experimentação e nomeação dos instrumentos musicais;- Formação de uma orquestra: Audição de uma música e acompanhamento musical;<ul style="list-style-type: none">- Ida à sala dos 5 anos para dar um “concerto”;- Diálogo em grande grupo acerca da actividade;- Troca de impressões acerca dos instrumentos que gostaram mais/menos, os que têm um som mais alto/baixo, entre outros;



Imagem 5 e 6 – Caça aos instrumentos musicais e experimentação

Quadro 4 – Actividades sobre os 5 sentidos (24 de Fevereiro)

24 de Fevereiro (Dia dedicado ao paladar, olfacto e tacto)
Estratégias utilizadas no desenvolvimento das actividades
<p style="text-align: center;"><u>Confecção de uma sala de fruta:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Conto da história “Nunca Comerei um Tomate”;- Utilizar palitos para levar a comida à boca;- Utilizar apenas o paladar e o olfacto para adivinhar quais os alimentos a ser utilizados (colocação de vendas nos olhos);<ul style="list-style-type: none">- Nomeação e contagem dos ingredientes;- Cortar as frutas em pequenos pedaços utilizando facas sem lâmina;<ul style="list-style-type: none">- Criar grupos para cada tipo de fruto;- Formar padrões à medida que se colocam as frutas na taça (exemplo: maçã/laranja/pêra/maçã/laranja/pêra);- Selecção do sumo a colocar na mistura, através do paladar e com os olhos vendados (escolher entre sumo e água com sal); <p style="text-align: center;"><u>Elaboração de desenhos com digitinta:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Explicação e observação dos procedimentos para a criação da digitinta;- Explorar as propriedades da digitinta através das mãos/pés;- Manusear a digitinta para elaborar diversos desenhos;- Escrever o seu nome ou números que conheçam;



Imagem 7 e 8 – Confecção da salada de fruta e prova das frutas



Imagem 9 e 10 – Elaboração de desenhos com digitinta

Quadro 5 – Actividades sobre os 5 sentidos (25 de Fevereiro)

25 de Fevereiro (Dia dedicado à audição e à visão)

Estratégias utilizadas no desenvolvimento das actividades

Associação de sons a imagens:

- Conto da história “Oh João, foste tu porcalhão?” (abordagem ao olfacto e à audição) e Conversa em grande grupo;
- Escuta Activa: Ouve e adivinha qual é o som!
- Jogo de associação dos sons às imagens correspondentes;
- Contar o número de imagens para saberem a quantidade de sons que conseguiram distinguir;
- Agrupar as imagens por categorias (animais, meios de transporte, etc.);
- Jogo simbólico: Vamos imitar! (com música alusiva aos sons/imagens);

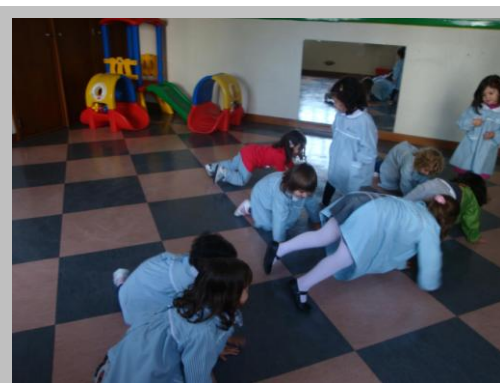


Imagem 11 e 12 – Associação de sons a imagens e Jogo simbólico: Vamos imitar

2.3.1.1 Relembrar, reflectir e avaliar acções, experiências e actividades

Para as crianças o processo de revisão vai muito para além da simples lembrança dos factos e imagens armazenados no cérebro. Durante os momentos em que as crianças pensam sobre coisas passadas, sobre actividades realizadas nos dias anteriores e ao longo da semana estão a fazer uma revisão do que aconteceu em que se envolvem num processo activo de criação de histórias e ao mesmo tempo constroem, literalmente, memória. Quando as crianças relembram as suas experiências do tempo de trabalho, formam uma versão mental dessas experiências com base na sua capacidade de compreender e interpretar aquilo que fizeram. E no momento de se pronunciarem, escolhem e falam sobre as partes que tiveram um significado especial para elas (Hohmann & Weikart, 1997).

Num diálogo em grupo em que se trocam opiniões sobre as actividades desenvolvidas, à medida que as crianças se envolvem no processo de selecção de elementos sobre os quais falam e que posteriormente interpretam aquilo que aconteceu, vão desenvolvendo uma melhor compreensão das suas experiências. Tal como todos nós, as crianças em idade pré-escolar necessitam de se lembrarem e darem sentido àquilo que sabem e aprendem. Com efeito, as suas próprias palavras e gestos são os instrumentos primordiais que utilizam para dar forma e compreender os acontecimentos e é neste sentido que todas as suas intervenções e contribuições no momento de reflectir, opinar e avaliar as actividades se tornam fundamentais para percebermos até que ponto estas corresponderam aos seus reais interesses e preferências.

Quando as crianças reflectem sobre aquilo que fizeram, começam à sua maneira deliberada por considerar o significado das suas experiências e ideias, dando voltas com elas nas suas mentes, pensando assim de forma abstracta naquilo que fizeram. Para além disso, ao pensarem sobre as coisas, começam a perceber que podem fazer as coisas acontecer, aprender coisas novas e resolver os seus próprios problemas.

Desta forma é possível perceber o quão importante se torna a realização da avaliação das actividades em conjunto com as crianças e foi nesse sentido que actuámos após a realização de cada uma das actividades, em que a estas se seguiram momentos de descontração e de união em grupo, nos quais se partilhavam opiniões, se discutiam ideias, se davam sugestões, se falava sobre o que tinha corrido bem e o que tinha corrido mal, entre outras coisas. Sabendo que a reflexão e a avaliação exigem uma observação e registo sistemático, pois observar e documentar são actos inseparáveis, a avaliação das actividades desenvolvidas foi feita através de registos fotográficos, de vídeo e gráficos. A observação e registo do interesse, participação e opinião das crianças e o registo escrito das intervenções das crianças ao longo das actividades estiveram sempre na base da nossa avaliação. Por outro lado, para fazer chegar até aos pais a informação do que fazíamos com as crianças, utilizamos um outro instrumento que consistiu na elaboração de um Mural de fotografias acerca da realização das actividades para assim dar a conhecer aos pais o trabalho que estávamos a desenvolver e simultaneamente recolher as suas opiniões e testemunhos, pois ao lado do mural encontrava-se uma folha e uma caneta em que os pais podiam deixar a sua marca. Por fim, tal como já referi anteriormente, a avaliação em conjunto com as crianças foi sempre feita também através de diálogos em grande grupo para falarmos acerca de cada uma das actividades desenvolvidas, para as crianças expressarem a sua opinião, discutirmos algumas questões que possam não ter corrido tão bem e em conjunto fazermos um balanço final de cada actividade.

2.3.1.2 Avaliação reflexiva sobre as práticas desenvolvidas e renovação da actuação de acordo com os dados da avaliação realizada

No âmbito da educação pré-escolar avaliar consiste no processo de observar, registar, e outros modos de documentar o trabalho que a criança faz e como faz, como base para a variedade de decisões educacionais que a afectam. A concepção

subjacente à definição anteriormente apresentada pressupõe um conjunto de procedimentos de avaliação e estruturas organizacionais que se afastam dos procedimentos de avaliação tradicionais muito ligados à medida e centrados nos produtos de aprendizagem. Envolve procedimentos de avaliação autêntica que apreciam a criança no próprio processo de realização das tarefas reais do seu quotidiano e com relevância para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Recorre a procedimentos descritivos baseados na realização da criança e, consiste em documentar o trabalho realizado no dia-a-dia por cada criança e o seu desenvolvimento e aprendizagem. Ainda assim, é importante salientar que avaliar é mais do que coleccionar informações, trata-se de uma colecção realizada com um determinado objectivo, sendo que, a mais fundamental e básica razão para avaliar consiste em identificar onde está a criança em termos de desenvolvimento e aprendizagem e apreciar os progressos e mudanças verificadas ao longo do tempo. A informação recolhida pode ser usada para planificar e simultaneamente adequar as oportunidades de aprendizagem, as actividades e as estratégias de modo a que estas respondam aos interesses individuais e necessidades desenvolvimentais das crianças. Assim, foi nestes termos que a avaliação esteve sempre na base da nossa actuação e das nossas práticas, enquanto ferramenta essencial para o desenvolvimento de uma avaliação autêntica.

Ainda neste contexto da avaliação realizada na educação pré-escolar, a observação desempenha um papel fundamental, sendo que, a observação directa das crianças nos momentos em que estão em actividade, é um procedimento útil para obter informações relativas ao desenvolvimento da criança e às áreas de conteúdo que são utilizadas para a adequação dos objectivos e para a planificação das actividades para cada criança em particular e para o grupo em geral.

A busca da qualidade da educação pré-escolar acentua a necessidade da intencionalidade educativa, que pressupõe que o processo pedagógico seja organizado de forma intencional e sistemática, mas para isso é necessário que o educador planeie o seu trabalho e numa fase posterior avalie os processos e os efeitos no desenvolvimento e nas aprendizagens da criança. Assim, desejando

atingir a qualidade no desenvolvimento das actividades junto das crianças, foi esta a linha referida anteriormente que serviu de orientação para a nossa actuação e nos permitiu responder melhor às necessidades e interesses das crianças.

A avaliação que praticamos serviu para nos dar indicações sobre as crianças de forma a auxiliar o desenvolvimento do nosso trabalho de maneira a que pudéssemos contemplar positivamente as necessidades, curiosidades e solicitações das mesmas, pois quando avaliámos, reconhecemos o seu progresso, a sua individualidade e as diferenças entre elas. Neste sentido, tal como já referi anteriormente, a avaliação constitui um dos elementos que contribui para a organização do nosso trabalho pedagógico e por este motivo esteve sempre na base da nossa actuação e foi fundamental para a organização das nossas práticas.

Após a realização da avaliação junto das crianças, seguia-se sempre o momento de reflexão sobre os registos efectuados a partir dos diálogos e conversas, em que conseguíamos apurar o feedback das crianças. A partir da análise dos registos, a fase seguinte prendia-se com a reflexão sobre as nossas acções e práticas, no sentido de as tornarmos mais consistentes e conseguirmos corrigir/alterar os aspectos que pudessem ter corrido menos bem e que por isso deviam ser alvo de intervenção da nossa parte, para uma consequente renovação e adequação da nossa actuação.

2.3.2 Práticas da Educadora ao longo da 3ª Fase

Ao longo desta terceira fase de estágio, as práticas da educadora conseguiram revelar-se menos repetitivas do que na fase anterior, apesar de ainda assim ficarem muito longe dos reais interesses deste grupo de crianças. É evidente a diferença entre a forma como as crianças reagem face às actividades desenvolvidas pela educadora e as que são dinamizadas por nós. A observação e registo dos níveis de bem-estar e implicação são muito díspares e isso demonstra claramente que a forma como a educadora actua não é adequada ao grupo, não vai ao encontro dos interesses e motivações das crianças, o que consequentemente

as leva a demonstrarem-se desmotivadas e desinteressadas, porque as actividades que a educadora dinamiza são muito repetitivas e pouco apelativas, o que não trás nada de novo às crianças e não lhes suscita curiosidade.

Neste período de tempo correspondente à 3ª fase de estágio, os conteúdos abordados foram os 5 Sentidos, o Carnaval, o Dia do Pai, o Dia da Água, a Primavera e a Páscoa. Para a abordagem de alguns destes conteúdos a educadora contou com a nossa colaboração, tal como já referi anteriormente, e a partir do momento em que começámos a intervir e a dinamizar actividades com alguma regularidade e frequência foi visível a diferença que as crianças manifestavam na forma de reagir e na maneira de estar perante a realização das actividades propostas. As actividades desenvolvidas pela educadora foram mais uma vez muito direccionadas para a expressão plástica e os momentos em que não o foram deveram-se ao facto de se tratar de conteúdos/temas em que a educadora pareceu ter alguma dificuldade em arranjar actividades dessa área para apresentar às crianças, o que condicionou a sua actuação. Ou seja, mais uma vez as suas práticas não tinham como base a articulação entre as várias áreas de conteúdo nem a abertura e flexibilidade, mas sim a mera planificação e execução daquilo que lhe era mais conveniente no campo em que se sentia mais confortável, que neste caso era a expressão plástica.

2.3.3 Ficha 3G

Para a promoção da implicação e bem-estar no contexto de jardim-de-infância, Laevers e Moons (1997) apresentam algumas estratégias que se organizam em dez pontos de acção. Para concretização desses pontos de acção é necessário ter em consideração as características relativas ao contexto, limitações e potencialidades de cada situação em particular e as consequências das intervenções para as crianças (citado por Portugal e Laevers, 2010).

Os dez pontos de acção apresentados por Laever e Moons (1997) a que me refiro no parágrafo anterior podem repartir-se por três pilares diferentes que

dizem respeito à sensibilidade, autonomia e estimulação. Os cinco primeiros pontos de acção fazem parte do pilar da estimulação/enriquecimento do meio ou da oferta educativa e dizem respeito à repartição do espaço da sala em cantos ou áreas de actividades atraentes (mínimo, 5 áreas), actualização do equipamento desses espaços através da substituição dos materiais pouco atractivos por outros mais interessantes, introdução de materiais e actividades novos e não convencionais, observação das crianças, sondagem dos seus interesses, escuta das suas opiniões e apresentação de actividades adequadas, multiplicação das intervenções que aumentam a implicação através de estímulos interessantes e enriquecedores. O sexto ponto de acção por sua vez concretiza o pilar da autonomia/espaço para livre iniciativa e organização e refere-se ao alargamento da livre iniciativa da criança, fazendo recurso simultaneamente, a regras razoáveis, entendimentos conjuntos e a uma organização clara e previsível. Os pontos sete e oito remetem para o pilar do diálogo experiencial/sensibilidade que são dimensões determinantes no clima de grupo. Estes dois pontos referem-se ao exame da relação com cada criança, bem como da relação entre as crianças e tentativa de as melhorar e ainda a promoção de actividades que ajudem as crianças a explorar o mundo dos comportamentos, sentimentos, relações e valores. Por fim, os últimos dois pontos que faltam referir fazem parte de um nível geral de intervenção para serem focalizadas as crianças que suscitam preocupação e podem requerer intervenções específicas. Assim, destes fazem parte o reconhecimento das crianças com dificuldades socioemocionais e a sua ajuda através de intervenções apropriadas e o reconhecimento das crianças com dificuldades de desenvolvimento e a ajuda das mesmas através de intervenções que aumentem a implicação.

A Ficha 3G (Anexo 5) tem como base os três pilares a cima referidos, tendo subjacentes os dez pontos de acção. Esta incide sobre a definição de objectivos e iniciativas para o grupo/contexto e divide-se em duas partes, sendo que temos uma primeira parte em que é necessário estabelecer objectivos iniciais tendo em consideração a ficha anterior do SAC (Ficha 2G). Numa segunda parte são

apresentados vários âmbitos, nomeadamente oferta educativa, clima de grupo, espaço para iniciativa, organização, estilo do adulto e observações finais, sobre devem ser feitos registos em duas fases distintas, uma destinada às intenções/necessidades de mudança e outra relativa às iniciativas/acções concretas a desenvolver. Por fim, tínhamos assinalar os campos de intervenção prioritária através da atribuição por ordem crescente de números de 1 a 5.

Desta forma iniciei o preenchimento da ficha (Anexo 6) através da definição de objectivos que se prendiam principalmente com a valorização da criança, melhoramento dos espaços e valorização do exterior, interiorização de uma atitude mais flexível, atenta e reflexiva, intervenção no sentido de manter o fio condutor das actividades para que não se quebrassem as dinâmicas e por fim o privilégio da diversidade de formas de trabalho, de organização e de distribuição das crianças. Passando a cada um dos âmbitos, vou apresentar em linhas gerais os registos mais relevantes que efectuei para cada um deles. Relativamente à oferta educativa, as intenções/necessidades que apontei como sendo aquelas que mais precisavam de ser alteradas foram a renovação e enriquecimento do espaço da leitura e a sua localização, valorização e maior utilização do espaço exterior, desenvolvimento de actividades com maior articulação entre as áreas de conteúdo e ainda a criação de condições e situações que suscitassem a curiosidade e interesse das crianças. De forma a concretizar as intenções apresentadas no campo anterior, algumas das iniciativas que propus foram a criação de um cantinho da leitura mais apelativo e rico, com mais livros que sejam organizados na estante segundo algum critério e sofás/puf, mesa, cadeiras, a mudança do cantinho da leitura e da manta pelo cantinho da cozinha., promoção de mais actividades no espaço exterior, aproveitando para o enriquecer através da realização de algumas delas (Ex: construção do canteiro da primavera), desenvolvimento de actividades fora da área da expressão plástica e por fim a colocação de novos elementos na sala relativos ao temas que forem sendo trabalhados, como forma de chamar à atenção das crianças.

Ao nível do clima de grupo, as principais necessidades a que fiz referências foram essencialmente o privilégio da proximidade, diálogo e escuta atenta das crianças, incentivo à resolução de conflitos entre as crianças de forma autónoma e a promoção de uma relação de cooperação e espírito de equipa entre as crianças. Para viabilizar estas propostas, as iniciativas a desenvolver seriam a procura de uma maior aproximação com algumas crianças, incentivo para que as crianças resolvam os seus problemas sozinhas, não dando atenção quando vêm fazer “queixinhas” e a promoção de situações em que as crianças trabalhem em conjunto, realização de actividades em pequeno e grande grupo para que aprendam a cooperar, partilhar e respeitar os outros.

O espaço para iniciativa não apresenta muitas necessidades de mudança, sendo que, os únicos aspectos a que me reporte neste sentido foi a permissão e incentivo das crianças para a tomada de decisões, escolha de materiais e de actividades, e ainda o compromisso com responsabilidades e a promoção do espírito criativo, de expressão individual e de grupo. Para que tal fosse possível de ser concretizado, as iniciativas que propus foram a promoção de mais situações em que as crianças tenham oportunidade de decidir o que querem fazer, os materiais que querem utilizar e os amigos/amigas com quem querem trabalhar, o término de situações em que são impostas às crianças as cores que podem utilizar e os modelos de desenho a imitar, e a valorização da criança bem como das suas acções.

No campo da organização, as principais necessidades de mudança a que me referi foram a diversificação e criação de novas rotinas associadas a responsabilidades e a diversificação da organização das crianças na resolução das actividades e na disposição pelos cantinhos da sala, bem como a alteração da disposição e organização da sala. Para concretizar estas sugestões, apresentei algumas iniciativas, como a exploração de músicas diferentes, a mudança da organização do grupo quando as crianças se deslocam pelas várias divisões da instituição ou para o exterior (para não ser sempre em comboio), a implementação de uma nova tarefa associada à lista de presenças e que se refere ao

canteiro da primavera – rega dos amores-perfeitos à segunda, quarta e sexta-feira e ainda a organização das crianças em pequeno e grande grupo e em pares em detrimento de serem sempre trabalhos individuais como a educadora costuma fazer.

Para finalizar, no que se refere ao estilo do adulto, os aspectos que considerei que deviam ser mudados foram essencialmente ao nível da criação de um ambiente mais centrado na criança, em que não haja tantas dispersões em momentos de actividade, a promoção e desenvolvimento de actividades em que se privilegie a articulação entre as áreas de conteúdo e ainda uma maior valorização dos interesses, vontades e escolhas das crianças. Para concretizar estas ideias, aponte o estabelecimento de uma maior atenção e o término das interrupções e conversas paralelas entre a educadora e a auxiliar durante a dinamização das actividades, pois isso destabiliza o grupo, o desenvolvimento de actividades fora da área da expressão plástica e a atribuição de mais espaço à vontade e motivação das crianças. No momento de assinalar os campos de intervenção prioritário e tendo em consideração os aspectos a que me referi em cada um dos campos anteriormente mencionados atribuí por ordem crescente de prioridade os seguintes números: Clima de grupo (1), Espaço para iniciativa (2), Organização (3), Oferta educativa (4) e Estilo do adulto (5).

O preenchimento da ficha serviu como base para apontar e sinalizar todos os campos que através da observação efectuada entendemos que deviam ser alvo de intervenção e assim serem um guia para posteriormente intervirmos ao longo do estágio. Na prática, a grande maioria das iniciativas propostas por nós foram desenvolvidas com sucesso e os efeitos foram muito positivos. Cada um dos campos foi alvo das intervenções anteriormente referidas como iniciativas propostas, sendo que muitas delas foram a base para a nossa actuação, uma vez que ao actuar procurámos ao máximo suprimir os aspectos menos correctos com que nos deparamos e implementar situações que contrariassem a normalidade.

Capítulo 3

3.1 Implementação e Desenvolvimento de um Projecto Pedagógico – 4ª Fase

O conceito de projecto entrou para a literatura pedagógica a partir das propostas de Dewey e da influência de Kilpatrick, aplicadas por Parkhurst (Plano Dalton) e Washburn (Plano Winneta). Todas estas propostas pedagógicas datam aproximadamente de uma mesma época (segunda década do século XX) e têm em comum a mesma intenção de contestar os princípios e processos da “pedagogia tradicional”, estando inseridas num movimento mais vasto que, na Europa, se organizou com o nome de Escola Nova (Projecto Alcácer, 1990).

Os defensores do “método dos projectos” consideram que o verdadeiro conhecimento tem de provir de uma necessidade, e que o primeiro passo do processo de aprendizagem consiste no estabelecimento de um fim ou problema que constitui um verdadeiro interesse para as crianças, e assim dessa intenção nasce o projecto (Projecto Alcácer, 1990). Este surge portanto, a partir dos interesses das crianças e implica a preocupação de lhes dar uma maior autonomia, de tal modo que o conhecimento seja adquirido de uma forma activa, procurando-se aproximar a pedagogia da vida, como defende a “Escola Nova” (Projecto Alcácer, 1990). Pode dizer-se que qualquer projecto assume o sentido de esboço daquilo que se pretende fazer no futuro. Independentemente da situação, um projecto corresponde ao esboço de uma visão futura de algo que se pretende atingir, ou seja, uma projecção/previsão de algo que se pretende fazer. Segundo Katz e Chard (1997), um projecto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo e consiste na exploração de um tópico ou tema, em que o trabalho realizado em torno desse mesmo tema pode prolongar-se por um período de dias ou semanas, dependendo da idade das crianças e da natureza do tópico. Ao contrário da brincadeira espontânea, os projectos envolvem habitualmente as crianças num planeamento

avanzado e em várias actividades que requerem a manutenção de esforço durante vários dias ou semanas.

Neste caso, o projecto que desenvolvemos com o nosso grupo de três anos teve a duração de seis semanas e este só não se prolongou por mais tempo porque estávamos condicionadas pela data do término do estágio. Um projecto pode ser levado a cabo individualmente, em pequenos grupos, ou em conjunto com todas as crianças do grupo, sendo que, as crianças da educação pré-escolar tendem mais a trabalhar nos projectos em pequenos grupos do que individualmente, ou em conjunto com toda a classe. Ao longo da implementação do nosso projecto constatámos precisamente esta ideia, as crianças preferiam realizar as actividades em pequeno e grande grupo e notoriamente o seu desempenho era melhor, bem como a sua disposição e animação.

À luz do Ministério da Educação (1998), para procedermos à construção de qualquer projecto é necessária a previsão de um processo do qual fazem parte diversas referências que se podem dividir em três partes. A primeira que corresponde à criação de um ponto de partida, uma situação problema, uma intenção, uma curiosidade ou vontade de realizar determinada coisa ou assunto que se traduz no desenvolvimento de um processo, que corresponderá ao “porquê” do projecto em si. A segunda em que se faz uma previsão do ponto de chegada que constitui a meta final que se pretende atingir através da realização do projecto, ou seja, a noção do que se pretende modificar na situação ou problema em questão de onde partiu o projecto, as formas de responder ao problema e até onde estas nos podem levar. Assim, esta segunda fase do projecto remete-nos para a explicação do “para quê” do projecto, a razão da sua construção. A terceira fase refere-se à previsão do processo em si, para que se consiga perceber de que forma conseguiremos atingir as metas traçadas, o que pressupõe saber antecipadamente como é que vamos chegar ao resultado final que pretendemos atingir.

Segundo Kilpatrick todos os projectos devem passar por quatro fases fundamentais: definição do problema, planificação e lançamento do problema,

execução, e avaliação/divulgação (Ministério da Educação, 1998). A divisão do projecto por fases não significa a criação de compartimentos estanques, mas apenas que servem de guia para o desenvolvimento e progressão do trabalho, sendo que todas elas se encontram ligadas. A fase de execução é aquela onde podem surgir novos problemas, novas questões que podem ser a base para novas pesquisas que farão com que o projecto evolua para outros campos para além daqueles que estavam previstos desde o momento do lançamento do projecto. Assim, estas quatro fases apresentadas no livro *Qualidade e Projecto do Ministério da Educação (1998)* estiveram desde início na base da organização do nosso *Projecto Pedagógico* e da apresentação que farei dele ao longo deste capítulo do relatório, para que seja mais perceptível a evolução e o desencadeamento dos acontecimentos e situações desde o lançamento do projecto até ao culminar do mesmo através da sua divulgação/avaliação.

Oliveira-Formosinho et al., (2007) afirma que de acordo com a *Pedagogia de John Dewey* a criança deve aprender pela acção e o contexto educacional deve ser promotor e impulsionador dessa mesma acção, centrando-se nela. Mas mais do que isso, o papel do adulto vai para além da ideia de orientar, pois ele é também alguém que desafia, lança questões e põe problemas. Por outro lado o papel da criança vai para além do aprender fazendo e do aprender pela acção, pois é também característica da criança ser reflexiva, ter uma experiência reflexiva, pensar sobre o que faz, fazer algo que implique pensar sobre. Assim, a parte mais rica que pode aparecer numa experiência são os problemas que podem surgir, que são resolvidos em grupo e reflectidos em conjunto após a sua resolução e foi assim com base nesta ideia que procedemos para a elaboração do nosso projecto.

3.1.1 Formulação e Lançamento do Problema – Fase 1

O/a educador/a, como elemento responsável pelo grupo, pode lançar propostas para a definição dos projectos, no entanto, os projectos que têm origem nas próprias crianças, revelam uma motivação intrínseca fundamental para a sua

concretização com sucesso e desta forma as crianças comunicam sistematicamente os seus interesses sobre temas variados. Para que os projectos nasçam e posteriormente fluam de forma natural, os educadores não necessitam de propor outros temas para além daqueles que surgem a partir das crianças, mas antes desafiar e apoiar os que mais interessarem ao grupo em determinado momento.

O nosso caso não foi excepção, e após algum tempo apercebemo-nos da riqueza que seria se realmente tudo partisse das crianças e por isso após uma fase em que andamos à procura de um tema possível para o projecto mas sem sucesso pois não sabíamos por onde começar, apenas tínhamos a base de que teria de ser algo relacionado com a quinta uma vez que esse era o tema previsto no Plano Anual de Actividades para ser abordado no 3º período que coincidia com o momento em que tínhamos de implementar o nosso projecto e como tal tínhamos de ter isso em consideração e fazer com que o nosso Projecto Pedagógico de alguma maneira estivesse interligado com o tema da Quinta. Foram vários os esforços mas sem qualquer efeito, tentámos fazer teias possíveis para vermos caminhos por onde podíamos seguir através de alguns temas como os animais, as plantas, mas era tudo em vão. Tentámos traçar algumas linhas iniciais por onde pudéssemos começar mas não tínhamos noção do que dava para fazer no tempo que tínhamos para implementar o projecto. Fazíamos planos e mais planos, mas no final não chegávamos a nada em concreto, abarcávamos sempre demasiada informação e não nos conseguíamos focar apenas num tópico específico. Até que um dia numa conversa informal com as crianças na manta surgiu um comentário de uma delas que disse que os ovos vinham do continente e eis que se fez luz nas nossas cabeças e vimos que aquela era a deixa perfeita para iniciarmos o nosso projecto. Foi naquele momento que tudo começou a ganhar forma, pegamos naquela intervenção, começamos a pensar em como lançar o projecto nesse sentido para que a ideia central fosse desconstruir aquela ideia errada das crianças e fazer o percurso do ovo até à galinha, e assim surgiu o tema do nosso Projecto Pedagógico: “Do Ovo à Galinha”.

Tratou-se de uma intervenção que podia perfeitamente ter sido ignorada à partida, mas ao contrário disso tornou-se a base principal do problema que fez fluir o lançamento do projecto junto das crianças para auscultar as suas ideias e opiniões sobre o que gostavam de saber e fazer sobre aquele tema. Para que isso acontecesse de forma apelativa e ao mesmo tempo engraçada, disfarçamo-nos de agricultores e lançamos o Projecto através de uma pequena encenação, em que as crianças receberam a visita de um Casal de Agricultores – o Joaquim e a Tina que queriam ir para a feira vender ovos, mas enganaram-se no caminho e por isso foram ter à sala dos 3 anos do Jardim de Infância. Inicialmente as crianças ficaram um pouco admiradas, mas depois com a conversa e o diálogo ficaram mais abertas, a pouco e pouco começaram a conversar connosco e a certa altura já estavam a achar piada à nossa presença e à situação, rindo e brincando. Para além do disfarce, fizemo-nos acompanhar de uma cesta com ovos e a partir desta lançamos o problema “De onde vêm estes ovos?”. Explicamos às crianças que tínhamos uma quinta, com muitos animais, e plantas e perguntamos se elas sabiam de onde tinham vindo aqueles ovos que íamos vender para a feira, ao que algumas crianças disseram que não sabiam, outras que vinham do continente e algumas responderam correctamente dizendo que vinham das galinhas.

Nesse momento estabelecemos o diálogo e tentámos que as crianças dessem ideias sobre o que gostavam de saber sobre a nossa Quinta, nomeadamente sobre as nossas galinhas e sobre os ovos, e em conjunto com elas procedemos ao registo das suas ideias e desejos. Para isso utilizámos uma cartolina em forma de ovo, onde as crianças desenharam aquilo que gostavam de saber ou fazer e por baixo escrevemos o significado de cada registo gráfico. As crianças mostraram-se muito participativas e empolgadas com a situação, deram várias ideias de coisas que gostavam de fazer e de saber. Disseram que gostavam de ter uma galinha, cuidar dela e saber o que come, ver pintainhos, fazer uma casa das galinhas, visitar a Quinta do Joaquim e da Tina, fazer coisas boas com os ovos e fazer jogos e experiências.



Imagem 13 e 14 – Visita do Joaquim e da Tina (Lançamento do Projecto)

Explicámos que as ideias que estavam a dar eram para depois mostrar à Susana e à Marta para que, em conjunto com as crianças, elas fizessem actividades engraçadas sobre aquele tema. Para finalizar a nossa visita contámos uma história “A Galinha que Cantava Ópera”. Paralelamente à construção do primeiro mapa de conceitos das crianças, procedemos à elaboração do nosso próprio mapa conceptual como forma de perspectivar a planificação do nosso trabalho futuro, prevendo desta forma a que níveis se poderia desenvolver o processo de pesquisa e para que áreas e actividades poderia evoluir o nosso projecto. Assim, incorporando as ideias e hipóteses das crianças, a construção do mapa conceptual funcionou como um instrumento e exercício que nos permitiu prospectar e antever abordagens e actividades.

Considero que o tema que lançamos não podia ter sido mais adequado uma vez que o nosso grupo é constituído por crianças que na sua maioria nunca tiveram qualquer contacto com galinhas verdadeiras, que vivem muito distantes da realidade agrícola e das mais diversas actividades que dizem respeito a esta profissão, pois são crianças da cidade habituadas a ir ao supermercado e comprar tudo directamente das prateleiras das grandes superfícies, o que as leva a alimentarem ideias erradas como a que originou a intervenção anteriormente referida. Entendemos que este seria o tema ideal para o nosso grupo uma vez que partindo das ideias dadas pelas crianças, podíamos desenvolver actividades muito

ricas em que podiam ser promovidas experiências e contactos que aquelas crianças nunca tinham tido. Desta forma, e inspirando-nos nas ideias defendidas por Dewey, de que a criança aprende fazendo, pela acção e pela experiência, assumindo um papel de cidadão participativo cujas individualidades devem ser respeitadas e valorizadas, partimos para a projecção de todo o nosso trabalho sempre com a intenção de proporcionar ao nosso grupo experiências e contactos com coisas da vida real que entendemos serem as necessidades mais visíveis e que teriam mais impacto nas crianças.

3.1.2 Planificação e Lançamento do Trabalho – Fase 2

De acordo com as linhas do Trabalho de Projecto, esta fase de planeamento do caminho a seguir deve ser sempre feita em grupo nos momentos de reunião, através do diálogo, trocando ideias sobre o que se pretende fazer, formulando questões e levantando hipóteses (Rodrigues, 1999). Nestes momentos, as crianças e os educadores definem as etapas que julgam necessárias para realizar o trabalho e para tal, o/a educador/a utiliza uma metodologia de organização que se traduz numa atitude de questionamento (Rodrigues, 1999). Esta atitude explica-se através de uma série de questões colocadas pelo adulto que ajudam o grupo, primeiro a organizar conhecimentos que já possui e, depois, a antecipar as actividades que pretendem realizar para desenvolver essa temática (Rodrigues, 1999). O planeamento do projecto é geralmente registado em alguns instrumentos de organização cooperada e os registos no mapa de actividades são feitos pelas crianças. Assim, a nossa actuação ao longo desta fase de planificação e lançamento do trabalho teve na sua base todas as linhas orientadoras apresentadas no parágrafo anterior, as quais é possível perceber nas opções pedagógicas e estratégias a que recorreremos para prosseguir ao longo do projecto.

No seguimento da primeira fase do projecto que se centrou na criação de um ponto de partida em que as crianças expressaram as suas curiosidades e vontades, o resultado obtido foi um conjunto de ideias que corresponderam ao “porquê” do

projecto em si. Desta forma, as intenções de trabalho partiram desde início dos interesses das crianças pois todas as linhas iniciais foram traçadas após a auscultação do grupo no momento do lançamento do projecto, em que todas as crianças se pronunciaram sobre o assunto. Assim, a partir das ideias que surgiram e do seu registo, a teia inicial acabou por ser o ovo de cartolina em que através de desenhos as crianças registaram as suas ideias para que fossem mais tarde por nós desenvolvidas nas diversas actividades. Nesta fase do projecto começámos a organizar ideias e a formular hipóteses de trabalho de actividades que posteriormente foram sendo planificadas e calendarizadas com uma grande abertura e flexibilidade em função dos dias e semanas que estavam previstas para a implementação do projecto. Anteciparam-se acontecimentos, pensou-se nos recursos, na organização do grupo, na divisão de tarefas para que todas as crianças se envolvessem nas actividades e tivessem um papel importante no desenvolvimento do projecto e ainda nas preferências e vontades individuais das crianças. Assim, nestes momentos de planeamento com as crianças todas reunidas o projecto foi-se alargando ao grupo todo e mesmo quando os interesses partiam apenas de uma criança, as outras estavam presentes e participavam trocando opiniões e dando sugestões, acabando assim por ficar envolvidas no projecto. Daí advém a importância das aprendizagens integradas num contexto de grupo promovidas pela interacção entre os seus elementos com saberes e experiências diferentes.



Imagem 15 e 16 – Registo das ideias das crianças para a elaboração do projecto

Quadro 6 – Registo das ideias das crianças

<p>Da teia inicial fizeram parte as seguintes ideias dadas pelas crianças:</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fazer uma casa das galinhas 2. Ver pintainhos 3. Fazer jogos e experiências 4. Ter uma galinha, cuidar dela e saber o que come 5. Visitar a Quinta do Joaquim e da Tina 6. Fazer coisas boas com ovos
--	---

A partir das ideias e sugestões dadas pelas crianças, seguiu-se uma segunda fase em que eu e a minha colega nos debruçamos sobre estas linhas iniciais e começamos a pensar nas actividades que podíamos desenvolver e posteriormente também nos juntamos com a educadora para discutir algumas dessas mesmas ideias, sabermos a sua opinião e em conjunto chegarmos a algumas conclusões sobre a melhor forma de abordar alguns aspectos.

3.1.3 Execução – Fase 3

Nesta fase de execução inicia-se o momento em que as crianças partem para as experiências concretas e directas através da execução das tarefas e actividades devidamente planificadas com base nas suas ideias e sugestões iniciais. A realização das actividades ligadas à concretização do projecto passa pela distribuição de papéis, de tarefas e responsabilidades, realizadas com o grupo, através do diálogo e negociação num ambiente democrático e de livre escolha (Rodrigues, 1999). Geralmente, a maioria das actividades ligadas aos projectos integra-se nas áreas de trabalho na sala, no entanto, sempre que necessário devem adaptar-se as áreas, criar-se novos espaços ou utilizar-se outros como, corredores, outras salas da instituição, exterior, jardim, ou locais da comunidade. Assim, o espaço e as rotinas educativas não devem assumir uma estrutura rígida, antes pois, a sua organização deve ser flexível de forma a permitir o desenvolvimento

adequado das actividades ao longo do desencadear do projecto. Segundo Rodrigues (1999), a metodologia de organização cooperada do trabalho no grupo constitui a estratégia principal de envolvimento das crianças nos projectos, nomeadamente as mais novas. Através dessa organização promove-se a comunicação, a interacção, a cooperação, a partilha e a entreaajuda no seio do grupo. O suporte educacional dos educadores deve ser sistemático em todas as fases de concepção e de elaboração do projecto, sendo que, o nosso papel ao longo da implementação do projecto foi apoiar o grupo através do questionamento e sugestão de opções, para que fosse a criança a descobrir e a encontrar as soluções mais adequadas e para a concretização das suas ideias e planos inicialmente traçados. Assim, ao longo do projecto tentamos sempre orientar e apoiar as crianças, de forma a guiá-las no sentido da procura de soluções e apoiando as nossas práticas nas planificações semanais (Apêndice 1).

3.1.3.1 Descrições e Reflexões semanais organizadas pelas ideias das crianças

1ª Semana: 1. Fazer uma casa das galinhas, 2. Ver pintainhos

Após o lançamento do projecto, as crianças conversaram connosco sobre a visita do Joaquim e da Tina, algumas perceberem que éramos nós disfarçadas, mas outras não, e por isso contaram-nos com muito entusiasmo como foi a visita do casal e o que se tinha passado, mostraram-nos os desenhos das ideias que tinham dado sobre o que queriam fazer ou saber sobre os ovos e a partir daí começamos a organizar as ideias e a construir a nossa teia. Optámos por começar pela construção de uma casa para as galinhas e por isso a primeira semana foi dedicada às pinturas colectivas, em que as crianças pintaram os vários elementos para a construção do galinheiro, pois tinha sido uma das ideias que sugeriram ao Joaquim e à Tina. Inicialmente pintaram as chapas para o telhado, depois seguiram-se as estacas para a vedação, as escadas para onde as galinhas iriam dormir e a caixa para elas porem os ovos. Como estratégia de trabalho, optamos

por dividir o grupo em pequenos grupos, que variavam entre duas e quatro crianças, para irmos trabalhando com um grupo de cada vez, para que os pudéssemos ajudar e orientar nas pinturas, por uma questão de precaução e segurança pois utilizámos tintas que não saíam da roupa. No entanto, o facto de estarmos presentes e de orientarmos as crianças, não condicionou o facto de fazerem o trabalho livremente, pois este foi todo realizado por elas e da forma como quiseram, pintaram com as cores que escolheram e da forma que entenderam, de acordo com os seus gostos. Enquanto uns pintavam, os outros estavam também no exterior a brincar livremente, sendo que estávamos sempre com atenção a todas as crianças, para controlar tudo o que se passava. Para além das crianças que estavam a brincar e das que estavam a pintar, houve ainda algumas que preferiram ficar a observar quem estava a trabalhar, estando muito atentas e interessadas a ver os seus colegas.



Imagem 17 e 18 – Pintura dos elementos para a construção do galinheiro

As tarefas foram sempre divididas e em alguns casos as crianças rodavam para que todas pudessem experimentar todas as várias tarefas. Foi uma semana de actividades no exterior, principalmente dedicadas às pinturas das partes constituintes do galinheiro e dos elementos que farão parte dele, para que na semana seguinte procedêssemos ao início da sua construção. As crianças gostaram muito destas actividades de pintura, adoram trabalhar no exterior e em conjunto, gostam de estar livres e de fazer as coisas por si mesmas sem serem pressionadas ou manipuladas. Por isso mostraram-se muito participativas e

interessadas, notou-se uma grande entreatajuda entre as crianças, muita colaboração e espírito de equipa. Todas fizeram alguma coisa, todas participaram à sua maneira e deixaram a sua marca numa construção que é de todo o grupo. O espírito de equipa está muito visível neste grupo, geralmente quando perguntámos se preferem fazer actividades/trabalhos todos juntos ou individualmente, preferem fazer em conjunto, é um grupo pequeno mas unido, gostam de trabalhar todos juntos e de partilhar os resultados obtidos, pois sabem muito bem dizer que “é nosso”, e quando alguma criança comete o erro de dizer “é meu”, há logo outra que a corrige dizendo que o trabalho foi feito por todos e que por isso é de todos.

Para além das pinturas dos elementos para a construção do galinheiro, também procedemos à introdução de uma chocadeira eléctrica na sala, a qual foi alvo de muita curiosidade e interesse por parte das crianças. Deram as suas opiniões sobre o que achavam que ia acontecer aos ovos quando os colocássemos lá dentro, fizeram previsões de acontecimentos e do tempo que demoraria a acontecer alguma coisa e depois colocaram os ovos lá dentro. Para além da chocadeira, introduzimos também o calendário do mês de Abril, para ser utilizado pelas crianças ao longo da verificação diária do que acontecia aos ovos da chocadeira. Assim, todos os dias uma criança do grupo ia à máquina dos ovos ver se tinha acontecido alguma coisa e caso não tivesse acontecido riscava com marcador por cima do dia em que foi lá ver. No caso de ter acontecido alguma coisa, a criança comunicava ao grupo e era registado no calendário.



Imagem 19 e 20 – Introdução da chocadeira eléctrica e do calendário de Abril

O registo dos momentos e actividades ao longo desta semana foi feito através de registos fotográficos e de vídeo, registos de algumas intervenções. Por sua vez, a avaliação desta semana foi feita com as crianças no final de cada dia através de conversas na manta e no final da semana através de desenhos gráficos para futuramente colocar no “Diário da Galinha” que será construído ao longo do projecto e servirá de suporte à avaliação e planificação da nossa prática semanal, pois através dos desenhos das crianças pretendemos auscultá-las e saber o que mais gostaram de fazer, o que menos gostaram e quais os seus desejos/preferências, para podermos ter em conta na planificação das actividades das semanas seguintes. Ao longo do nosso projecto trabalhamos sempre em função dos seus interesses e desejos, por isso é que tentámos que todas as actividades fossem o máximo possível ao encontro daquilo que o nosso grupo mais gostava de fazer e sempre que possível ir ao encontro de cada uma em específico, tendo em conta as individualidades da cada criança. As nossas práticas no sentido de fazer com que as crianças progridam e atinjam altos níveis de bem-estar emocional e de implicação.

2ª Semana: 1. Fazer uma casa das galinhas, 3. Fazer jogos e experiências, 4. Ter uma galinha, cuidar dela e saber o que come

Após a pintura de todos os elementos constituintes do galinheiro, decidimos passar à sua construção. Esta semana foi de muito trabalho, acção e alegria. Todas as crianças estiveram muito envolvidas, ajudaram em todas as tarefas, tais como: cortar arame, acartar materiais, martelar para pregar os pregos e fixar a rede nas estacas. No momento de fixarmos toda a vedação, uma vez que as crianças não podiam ajudar pois era um trabalho mais difícil e perigoso por causa da marreta e também quando estávamos a utilizar o berbequim, as crianças ficaram nos degraus a observar atentamente e aplaudiam sempre que mais uma parte estava fixa, e aos poucos o galinheiro ia ganhando forma. Quando finalmente o galinheiro já tinha telhado, vedação, porta e rede de sombra, as crianças estavam

aos pulos e aos gritos de alegria, o nosso projecto começava naquele momento a ganhar forma e vida, e assim uma das ideias dadas pelas crianças estava praticamente concluída.



Imagem 21 e 22 – Cortar o arame e fixar nas estacas

Como na semana anterior tínhamos introduzido a chocadeira eléctrica e o respectivo cartaz com o calendário do mês de Abril para as crianças registarem o que acontecia diariamente aos ovos, esta semana tinha começado um novo mês e era altura de introduzir um novo cartaz pois já tinha começado o mês de Maio.

Para além do término da construção do galinheiro, houve tempo para muitas mais actividades, variadas e divertidas. Fomos cientistas por alguns momentos e fizemos a experiência dos ovos em vinagre. Infelizmente quando estávamos a explicar a actividade fomos interrompidas pela educadora da outra sala, como em muitas outras situações em que as dinâmicas eram quebradas devido a interrupções com a entrada de pessoas e conversas paralelas que acabavam por interferir na atenção das crianças. Perante este tipo de situações, tentámos sempre que as crianças se concentrassem, sem dispersar e que focassem a sua atenção na actividade em si, para conseguirem acompanhar as explicações e perceberem o que estava a ser feito e então depois disso podiam expressar-se sobre outros assuntos, pois achámos que é importante que a criança comece a perceber que há momentos para tudo e quando estamos a realizar actividades, como esta experiência a que me reporto, é importante que a sua atenção se centre no que

está a ser feito e não noutra tipo de coisas. Percebemos que este tipo de situações aconteça dada a idade das crianças que na sua maioria têm três anos, ainda assim, achámos fundamental que as crianças comecem a perceber que existem momentos específicos para falarem das coisas e que lhes devemos inculcar essa noção sempre que possível. Apesar deste tipo de situações, ao longo destas duas semanas conseguimos sempre voltar a captar a atenção de todo o grupo e este caso não foi excepção, focámo-nos na explicação da experiência para que todos percebessem o que íamos fazer, que era colocar dois ovos em frascos com vinagre e pedimos a intervenção das crianças para que fizessem previsões do que achavam que ia acontecer aos ovos. Deram opiniões muito engraçadas as quais utilizamos para a construção de uma tabela que seria terminada após dois dias, altura em que já teríamos resultados da nossa experiência. E assim foi, na sexta-feira terminámos a nossa experiência, foi enorme o espanto das crianças ao verem as transformações dos ovos, tinham ficado sem a casca dura, meios transparentes que até se conseguia ver lá dentro uma bola cor de laranja que era a gema, e o mais engraçado e que as crianças mais gostaram foi dos ovos parecerem bolas pinchonas com que podiam brincar e passar pela mesa aos colegas, devagar e sem que se partissem pois estavam moles. Todos quiseram mexer, cheirar, atirar, todos queriam experimentar deixar cair o ovo em cima mesa, adoraram ver o ovo aos pulinhos na mesa e passar os ovos entre si, uns para os outros. Foi muito engraçado ver a reacção das crianças e a alegria com que ficaram quando viram os ovos. Para além destas transformações dos ovos, experimentámos colocá-los dentro de uma taça onde tínhamos posto o vinagre dos frascos e ao qual juntamos corante, para vermos se a cor iria passar para dentro do ovo ou não. Assim, foi possível observarmos que o ovo depois de colocado no líquido não sofreu alterações, a cor não passou para dentro do ovo pois a membrana continuou a protegê-lo. Fizemos ainda uma actividade de Conhecimento da Língua – Contar Sílabas, em que apresentamos algumas imagens alusivas a elementos ligados ao projecto: galinha, bebedouro, poleiro, milho, ovo, pena, pintainho, palha e couves, e em conjunto procedemos à sua análise. Ao longo da discussão em torno

das imagens, as crianças disseram o que estava em cada uma delas e deram a sua opinião sobre as palavras que achavam que eram as maiores e as menores. Tal como esperávamos, e como é característico desta idade, para a maioria das imagens as crianças disseram que as que tinham um nome maior eram aquelas que se reportavam a objectos maiores, ou seja, estabeleceram uma relação directa entre o tamanho da palavra e do objecto, entre o significante e o significado, pois nesta idade as crianças ainda não possuem desenvolvimento lexical suficiente para conseguirem fazer a desconstrução desta relação directa. Numa segunda parte da actividade procedemos à realização da divisão silábica da palavra correspondente a cada uma das imagens, através de palmas. Exemplo: Galinha = Ga-li-nha. Explicamos às crianças que para cada bocado de palavra (palma) tinham de fazer uma bola de plasticina e colocar por cima da respectiva imagem, para no final compararmos as imagens e vermos quais as que tinham palavras maiores e menores através da contagem do número de bolas de plasticina.

Para preparar a casa das galinhas para a sua recepção na semana seguinte, com o auxílio de ancinhos e pás as crianças limparam o galinheiro, tarefa de que gostaram muito pois isso foi visível em vários desenhos das crianças sobre o que mais gostaram de fazer durante a semana, pois à semelhança da semana anterior, esta terminou com a elaboração de registos gráficos, que continuaram a ser uma das nossas linhas orientadoras para a planificação de futuras actividades e simultaneamente para a construção gradual do Diário da Galinha.



Imagem 23 e 24 – Preparação da casa das galinhas

3ª Semana: 3. Fazer jogos e experiências, 4. Ter uma galinha, cuidar dela e saber o que come, 5. Visitar a Quinta do Joaquim e da Tina

Dado o interesse demonstrado pelas crianças em construir coisas com massa de modelar, esta semana optámos por realizar uma actividade de modelagem cujo objectivo principal era que as crianças construíssem elementos ligados à construção do galinheiro e às galinhas, com o intuito de juntarmos todas as esculturas e fazermos um Projecto em Miniatura da construção do galinheiro. No mesmo dia da realização da actividade anterior, tivemos uma pequena reunião com os pais das crianças, para lhes dar a conhecer o trabalho que tinha vindo a ser desenvolvido por nós com os seus filhos. Para isso procedemos à apresentação de um pequeno vídeo onde mostrámos um pouco de cada uma das actividades que já tínhamos realizado e deixamos em aberto o que ainda ia ser feito, deixando já o convite para verem todo o trabalho desenvolvido na divulgação que iríamos fazer aos familiares através de uma exposição na instituição.

Chegou o momento tão aguardado pelas crianças, a vinda das nossas amigas galinhas que tinha sido um dos interesses demonstrados no início do projecto “Ter uma galinha, cuidar dela e saber o que come”. Foi uma grande surpresa quando as crianças chegaram ao exterior e se depararam com um caixote com uns buracos e de repente uma galinha pôs o pescoço de fora e começou a fazer barulho, mas que alegria por verem as galinhas, era grande o entusiasmo, com certeza algumas crianças nunca tinham visto uma galinha ao vivo. Era tempo de prepararmos as coisas para elas poderem ir para a sua nova casa, e para isso as crianças trataram de colocar a ração e o milho no comedouro e a água no bebedouro e foram pôr tudo dentro do galinheiro. Toda esta parte de preparação decorreu com calma, serenidade e descontração, aproveitamos sempre para dialogar com as crianças, explicar como se chamavam os elementos e a comida que estávamos a colocar às galinhas. No entanto, quando chegou o momento de pegar nas galinhas e levá-las para dentro do galinheiro já não foi bem assim. Afinal quem ia ser o/a corajoso/a que ia pegar nas galinhas e colocá-las no

galinheiro? A verdade é que no meio de tanta excitação e entusiasmo, no início todos queriam levar as galinhas, mas depois ficaram todos com medo e acabamos por ser nós a fazê-lo com a ajuda de apenas uma criança. Quando finalmente as galinhas foram colocadas no galinheiro foi uma grande excitação para todo o grupo, as crianças gritavam de alegria, batiam palmas e soltavam risos estridentes. Depois deste momento de euforia, já no interior da sala num momento de calma, eis que chegou alguém para nos fazer uma visita, era a avó de uma das crianças e trazia uma prenda para o grupo, pairava no ar a curiosidade das crianças que só se riam. Na semana anterior tínhamos feito um pedido de colaboração aos familiares para intervirem no nosso projecto e a avó da Matilde mostrou-se disponível e veio conversar com as crianças sobre as galinhas e trouxe uma para oferecer ao grupo e as crianças adoraram a prenda. Juntamente com a avó da Matilde, as crianças foram até ao galinheiro levar a nova amiga a quem deram o nome de Matilde, para se juntar à Tina e à Xica que foram os nomes que as crianças deram às outras duas galinhas.



Imagem 25 e 26 – Chegada das galinhas

Como as crianças gostaram tanto da experiência dos ovos em vinagre que tínhamos feito na semana anterior, decidimos fazer outra experiência, sempre seguindo o fio condutor do nosso projecto e realizamos a experiência dos ovos cozidos dentro da jarra de vidro. Esta consistia em inserir fósforos a arder dentro de uma jarra de vidro e depois colocar os ovos no gargalo da jarra de vidro, por

onde eles antes não passavam devido ao tamanho, mas com o calor dos fósforos começavam a escorregar até que acabavam por passar para dentro da jarra e cair no fundo, fazendo um barulho engraçado. Como já tínhamos muitas ideias de actividades para realizar com as crianças de acordo com os interesses e gostos que tinham demonstrado nas semanas anteriores, nesta semana a que me reporto optámos por fazer a avaliação de forma diferente e para isso pedimos às crianças que fizessem um registo gráfico da experiência e da parte que mais gostaram.

Para finalizar a semana realizamos uma Visita à Quinta da Paiva, organizada por nós no âmbito do tema do nosso Projecto e do Plano Curricular de Grupo, que tal como já referi no capítulo anterior, no período de implementação do nosso Projecto se reportava à exploração da “Quinta”. Embora muito cansativa devido ao calor, foi uma visita muito agradável e enriquecedora, as crianças adoraram andar no meio dos animais, sentiram-se descontraídas e à vontade, contactaram com diferentes espécies e sentiram-se bem ao ar livre. Foi muito engraçado ver a reacção delas em relação a algumas espécies de animais e os comentários que faziam. Foi um dia intenso e divertido do qual se pode fazer um balanço positivo, sendo que, antes de partir, as próprias crianças disseram que tinham gostado muito.



Imagem 27 e 28 – Visita à Quinta da Paiva

4ª Semana: 2. Ver pintainhos, 3. Fazer jogos e experiências

Na sequência do projecto, na 4ª semana realizamos um caça ao tesouro, mas antes disso, como habitual, uma das crianças foi até à chocadeira ver se tinha acontecido alguma coisa e qual o seu espanto, já havia dois ovos que estavam picados, ela disse às outras crianças e elas ficaram todas muito admiradas, contentes e excitadas, disseram que se os ovos se estavam a partir então era porque estava mesmo a acontecer alguma coisa lá dentro e que tínhamos de esperar para ver. No jogo do caça ao tesouro, havia pistas espalhadas por vários locais da instituição para as crianças seguirem até encontrarem o baú que continha imagens reais alusivas ao desenvolvimento do pintainho dentro do ovo, as quais posteriormente foram exploradas e analisadas por nós, e em conjunto com as crianças fizemos a sequência correcta das mesmas.

A actividade correu muito bem, as crianças demonstraram implicação, entusiasmo, curiosidade e interesse. Geralmente gostam de fazer actividades em grande grupo e no exterior e esta não foi excepção, pois o tesouro encontrava-se no exterior, enterrado na zona da areia onde havia uma bandeira e as crianças tiveram de escavar com pás para conseguirem encontrar o tesouro. Quando tiraram o baú da areia e finalmente o conseguiram abrir, a reacção foi de satisfação e contentamento, começaram aos gritos e a saltar, só depois olharam bem para as imagens que estavam lá dentro. Para proceder à exploração e realização da sequência das imagens, começámos por explicar e analisar com as crianças cada uma delas, discutimos ideias e trocamos opiniões diferentes sobre o que estava visível em algumas e sobre qual seria ou não a imagem seguinte e porquê. Foi uma actividade que exigiu muita concentração, calma e atenção por parte das crianças, mas apesar de ter sido uma actividade mais parada, elas aguentaram-se bem, participaram, deram as suas opiniões, e mostraram-se interessadas em construir a sequência. No início o principal desafio foi explicar às crianças que havia uma imagem que era a primeira (onde só se via a gema e a clara) e outra que era a última (onde o pintainho estava maior e era possível

distinguir todas as partes do seu corpo). Depois a grande tarefa foi perceber o que tinha acontecido entre as imagens do início e do fim da sequência, e para isso explicámos às crianças que tal como nós o pintainho cresce aos poucos e não fica logo grande de um dia para o outro. Desta forma, ordenamos as imagens de acordo com o crescimento do pintainho e com paciência conseguimos chegar à sequência final.

Após tanto tempo de espera, finalmente nasceram os pintainhos, foi o delírio das crianças e dos adultos. Pela manhã, ao chegarmos à sala, quando as crianças ouviram “Piu...Piu” e perceberam que tinham nascido pintainhos na máquina onde estavam os ovos há já algum tempo, foi euforia, todas as crianças batiam palmas, estavam contentes, excitadas e sobretudo curiosas, só diziam que queriam ver e por isso colocámos a máquina no meio da mesa para que todas vissem o que tinha acontecido, levantámos a tampa e foi o delírio total, só se ouvia risos, gargalhadas e muitos comentários de entusiasmo e admiração. Foi um momento único e mágico, mais uma etapa tinha sido alcançada, mais um desejo das crianças tinha sido realizado, e nem havia palavras para descrever.



Imagem 29 e 30 – Nascimento dos pintainhos

Depois desta surpresa tão animadora, as crianças foram para o exterior preparar os materiais para a realização do Jogo do Pintainho e para isso juntaram-se em grande grupo e pintaram círculos de cartão com cores à sua escolha. Nesta tarefa, as crianças demonstraram-se muito alegres, gostam muito de trabalhar

colectivamente, de conversar com os colegas em simultâneo e também de ter liberdade para escolher as cores e o modo como querem pintar, não se sentindo pressionadas. O Jogo do Pintainho era composto por vinte e um círculos (que correspondiam ao número de dias que os pintainhos tinham demorado a nascer) e no final da sequência dos círculos havia o desenho de um pintainho em giz no chão, sendo o objectivo do jogo que as crianças lá chegassem, mas para isso tinham de responder a perguntas relacionadas com o projecto. Este jogo foi uma forma lúdica e divertida de fazermos uma pequena “avaliação” do que tinha vindo a ser trabalhado com as crianças ao longo do projecto e o resultado foi muito positivo. As crianças gostaram muito do jogo, mantiveram-se calmas e serenas, estiveram muito atentas às perguntas, todo o grupo ajudava cada uma das crianças que ia ao jogo em representação de todos, e ao acertarem nas respostas gritavam de alegria e entusiasmo. O jogo correu muito bem, as crianças responderam acertadamente a todas as perguntas, foram ajudadas em algumas pois o grau de dificuldade foi aumentando ao longo do jogo, mas conseguiram chegar a todas as respostas e também fomos sempre reforçando positivamente as crianças ao longo do jogo, para que se sentissem motivadas.



Imagem 31 e 32 – Construção e dinamização do Jogo do Pintainho

Chegado o último dia da fase de implementação do projecto, era altura de começar a preparar algumas coisas para a divulgação da próxima semana e para

isso optámos por fazer convites com as crianças, para fazer chegar a mensagem aos pais, convidando-os para no dia 25 de Maio de 2011 se deslocarem até à instituição para verem a nossa exposição. Começámos por dar a escolher o molde de postal que cada uma das crianças queria e a respectiva cor, pois ao longo da implementação do nosso projecto tivemos sempre em conta a opinião das crianças, tentámos ao máximo seguir uma pedagogia de participação em que as crianças fossem livres de participar de acordo com as suas preferências, estilos e gostos, pois a diferenciação pedagógica deve estar patente em todas as actividades. Nenhuma criança é igual à outra e isso tem de ser respeitado, mas para conseguirmos chegar a esta diferenciação pedagógica e à sua compreensão foi necessário um processo contínuo de observação e escuta que nos permitiu uma aproximação a cada uma das crianças. Depois de escolhidas as cores e os moldes, as crianças procederam à decoração do postal com palha e por cima colaram a fotografia do grupo à frente do galinheiro. Para escrever a mensagem que queríamos fazer chegar aos pais contamos novamente com a colaboração das crianças que com a nossa ajuda e atenção “Copiaram” a mensagem que tinham à sua frente numa frase em letras maiúsculas.



Imagem 33 e 34 – Elaboração dos convites para os pais/familiares

Foi uma tarefa que exigiu muita concentração e atenção por parte das crianças, fomos explicando letra a letra e ajudando sempre que necessário. Algumas crianças tiveram menos dificuldade do que outras pois algumas já

dominam melhor o código escrito, devido às diferenças de idade e às diferentes experiências e aproximações à escrita que tiveram até ao momento. Mas com a nossa ajuda, todas as crianças conseguiram escrever a frase à sua maneira, e aquelas em que esta não estava muito perceptível escrevemos por baixo o que dizia. Ao longo da escrita fomos sempre motivando as crianças e reforçando positivamente, o que fazia com que as crianças se sentissem muito bem e isso ajudava-as a não desistirem. O importante deste momento foi promover uma aproximação à escrita e fazer com que as crianças sentissem que eram capazes de ser elas próprias a escrever o convite para os pais.

3.1.4 Divulgação/Avaliação – Fase 4

Como era do nosso conhecimento, o estágio tinha uma data prevista de início e de fim, e infelizmente tinha chegado o último dia. Era tempo de dar por terminada aquela jornada e fazer uma divulgação de todo o que trabalho desenvolvido, e para isso optámos por fazer uma exposição para as crianças e seus familiares. Para começar, aproveitando os ovos das nossas galinhas, confeccionámos biscoitos de canela com as crianças, uma vez que tinha sido uma das suas ideias no início do projecto “Fazer coisas boas com ovos”, e estes doces serviram de lanche no momento da exposição.



Imagem 35 e 36 – Confeção de biscoitos de canela

Já pela tarde, em jeito de terminar a nossa passagem pela instituição com muita alegria e animação, explorámos uma música com as crianças “A Galinha Patateira”. Começamos por ouvir a música, depois cantamos todos juntos, e em seguida introduzimos o conceito de ritmo e pulsação que as crianças marcaram com palmas. Numa segunda parte, propusemos que todos nós formássemos uma banda, mas para isso precisávamos de instrumentos e então recorremos a utensílios da cozinha para improvisar alguns instrumentos musicais de percussão. Depois de terminar o nosso horário, foi tempo de nos concentrarmos em terminar alguns elementos para a exposição e começamos a tratar da sua montagem para estar terminada à hora que tinha sido combinada com os familiares das crianças.

A exposição foi montada na sala do movimento da instituição e organizada através de um circuito, seguindo a ordem com que as actividades tinham sido desenvolvidas ao longo do projecto. Através de elementos característicos, tentámos fazer a representação de cada momento/actividade, com o acompanhamento de algumas fotografias. 1º Visita do Joaquim e da Tina (roupas utilizadas na visita do Joaquim e da Tina no momento do lançamento do projecto); 2º Construção do Galinheiro (alguns elementos utilizados para a construção: tábuas, martelo, alicate, rede de galinheiro, chave de fendas, estaca); 3º Chocadeira Eléctrica com alguns ovos e calendários dos meses de Abril e Maio; 4ª Experiência dos Ovos em Vinagre (2 frascos com vinagre e um ovo em cada um deles, tigela de vidro para entornar o conteúdo dos frascos e ver como estavam os ovos após dois dias em vinagre); 5º Jogo “Contar Sílabas” (cartaz construído no final do jogo); 6º Mini Projecto da construção do galinheiro em massa de modelar; 7º Experiência do Ovo dentro da Garrafa (prato com ovos cozidos, fósforos e jarra de vidro para quem quisesse realizar a experiência); 8º Chegada das Galinhas (saco de milho e ração, bebedouro e comedouro); 9º Visita à Quinta da Paiva (fotografias tiradas ao longo da visita); 10º Caça ao tesouro (recipiente com areia, tesouro, bandeira e pistas); 11º Crescimento do Pintainho dentro do ovo (sequência de imagens construída com as crianças); 12º Bacia com os pintainhos que nasceram e processo de adopção através do preenchimento do

certificado de responsabilidade, para se alguma criança quisesse adoptar um pintainho; 13º Jogo do Pintainho (21 círculos do jogo e respectivas perguntas alusivas ao projecto); 14º Biscoitos de Canela (receita pictográfica, ingredientes utilizados, iguarias confeccionadas, copos e sumos); 15º Diário da Galinha (para os familiares verem e no final deixarem um comentário sobre o trabalho que tínhamos desenvolvido ao longo do Projecto). Para além das áreas das actividades referidas anteriormente, na exposição também estiveram presentes outros elementos construídos ao longo do projecto, como por exemplo: galinhas feitas em troncos de madeira, o caixote do lixo da sala em forma de galinha e todo o percurso da exposição delineado com palha.



Imagem 37 e 38 – Exposição Final (Divulgação do Projecto)

Acho que a divulgação correu muito bem, os familiares e as crianças gostaram muito, foi uma forma de juntar pais e filhos, e fazer com que fossem as próprias crianças a explicar o que tinham feito em cada uma das etapas que estavam representadas na exposição. A maior atracção da exposição foram sem dúvida os pintainhos e houve uma criança que adoptou um deles, assinou o certificado de responsabilização depois de lho termos lido e dela ter dito que ia cumprir tudo aquilo que lá dizia. Foi um momento muito especial e importante para nós, recebemos o feedback dos pais, todos nos deram os parabéns e adoraram o nosso trabalho.

Oliveira-Formosinho et al., (2007) afirma que de acordo com John Dewey a experiência para ser significativa e conduzir à aprendizagem tem de ser uma experiência reflexiva, valorizando-se o pensamento reflexivo, o espírito aberto e a responsabilidade. Visando alcançar significado em todas as experiências que fizeram parte do nosso projecto, tentámos sempre que a reflexão e a avaliação fossem duas constantes ao longo do desenvolvimento de todo o projecto, para que no final resultassem numa divulgação baseada nas reais aprendizagens das crianças. Desta forma, a reflexão, avaliação e divulgação constituíram bases fundamentais para a realização de um trabalho de projecto que se revelou consistente e relevante para o grupo. As crianças ao divulgarem o trabalho desenvolvido, neste caso aos familiares fizeram a sistematização da informação que adquiriram e construíram para que a pudessem apresentar. Socializar o saber é para as crianças uma das capacidades a que têm de recorrer para conseguirem transmitir aos outros os conhecimentos que foram adquirindo ao longo do projecto e que querem dar a conhecer.

Como era do nosso conhecimento que o trabalho devia ser avaliado pelas crianças, ao longo do desenvolvimento das actividades utilizamos diversos instrumentos de avaliação e de registo onde eram documentadas as actividades realizadas e em que as crianças davam a sua opinião sobre as mesmas, principalmente porque não se tratando de um projecto direccionado para as artes plásticas, poucos eram os registos resultantes das actividades uma vez que a sua maior riqueza estava nas experiências e nos contactos directos com a realidade, com novos desafios e novas sensações. A forma de registo e documentação das actividades e da opinião das crianças a que recorremos para avaliar o trabalho foi a construção de um diário, o “Diário da Galinha”, no qual colocávamos os registos gráficos das crianças, intervenções, fotografias e outro tipo de registos que considerávamos relevantes e que por isso deviam constar do Diário, sendo que, a sua última página foi destinada aos pais das crianças, que no dia da exposição deixaram a sua opinião sobre o trabalho que tínhamos desenvolvido com as crianças ao longo do projecto.



Imagem 39 e 40 – Parte exterior e última página do Diário da Galinha

Para além do Diário, recorremos ao preenchimento de algumas tabelas de registos principalmente para avaliar as experiências, realizamos o “Jogo do Pintainho” com perguntas sobre todo o projecto, às quais as crianças tinham de responder e desta forma conseguimos perceber até que ponto as crianças tinham estado envolvidas e tinham aprendido as noções que lhes queríamos transmitir. A par de todos estes elementos de avaliação já referidos, continuamos a utilizar o Mural que tinha sido criado na fase anterior, sendo que, ao longo do projecto ele ia sendo actualizado semana a semana, e em cada uma delas eram colocadas duas folhas, uma a dizer a semana do projecto a que se referiam as fotografias e outra para os pais deixarem comentários e opiniões. Por fim, a avaliação de todo o projecto e a forma que encontramos e achamos ser a mais indicada para divulgar o nosso projecto foi através da exposição para os familiares à qual já me referi anteriormente.

3.2 Ficha 1G Final e Reflexão Final do Projecto

A Ficha 1G Final (Anexo 7) baseia-se na avaliação dos mesmos tópicos que a Ficha 1G que foi implementada na primeira fase de estágio e à qual me reporto no Capítulo 3 – 1ª Fase. Assim, desta fazem igualmente parte os mesmos tópicos de

avaliação dos níveis de bem-estar e implicação das crianças no desenvolvimento das actividades. A única diferença encontra-se na alteração das práticas a que cada uma das fichas corresponde, uma vez que no momento em que a Ficha 1G foi implementada era a educadora que estava a dinamizar as actividades, sendo todas elas da sua responsabilidade, enquanto que neste momento da implementação do Projecto Pedagógico em que se aplicou a Ficha 1G Final, as actividades dinamizadas eram todas da nossa responsabilidade. As diferenças encontradas nos registos foram bastante claras e evidentes, os níveis de bem-estar e implicação de todas as crianças tinham subido imenso da ficha inicial para a ficha final, o que espelhava a sua satisfação e motivação no desenvolvimento das actividades que propusemos ao longo do projecto.

Como é do nosso conhecimento, as práticas de qualquer educador/a determinam e estão na base da forma como as crianças reagem e se envolvem nas actividades, desta forma facilmente percebermos que os casos de “sucesso” ou “insucesso” e as situações estáveis ou preocupantes são na sua maioria condicionadas pelas práticas do/a educador/a, pois a atitude e postura das crianças face às actividades é uma resposta directa ao que lhes é apresentado e que por sua vez pode ou não ser adequado e ir ao encontro daqueles que são os seus reais interesses e motivações. Não podemos desde início culpar ou atribuir à partida um cariz negativo ao grupo apenas com base em algumas observações, a avaliação das situações tem de ser bem sustentada numa colecção de registos de observações feitas ao longo do tempo e que mais tarde servem de apoio para a dinamização de actividades futuras. Dessa forma, certamente as actividades dinamizadas serão mais adequadas ao grupo e como tal o impacto e os efeitos nas crianças serão claramente positivos e isso estará visível na maneira como se sentem, empenham, comportam e se envolvem e entregam nas actividades. Ou seja, através deste tipo de fichas que nos permite registar os níveis de implicação e bem-estar das crianças, a par da avaliação das crianças também conseguimos avaliar a nossa própria actuação e as nossas práticas educativas, pois as reacções das crianças são o espelho daquilo que fazemos e como tal a leitura que fazemos

das suas atitudes diz-nos se as actividades propostas foram ou não adequadas e se realmente corresponderam às suas expectativas e àquilo que para elas era uma necessidade educativa. Por outro lado, um outro aspecto positivo desta ficha, é que a sua implementação em diferentes momentos nos permite estabelecer comparações entre os registos efectuados, e dessa forma podemos tirar várias conclusões relativas a inúmeros aspectos e ao mesmo tempo perceber se houve um avanço ou retrocesso no desenvolvimento das crianças e avaliar a forma como se manifestaram face às práticas educativas desenvolvidas nos diferentes períodos que estiveram sob observação.

Tendo em conta que este instrumento a que me reporto foi por nós utilizado em circunstâncias diferentes, em que uma das principais diferenças residia nas pessoas responsáveis pelo grupo e que dinamizavam as actividades, tendo isso em consideração partimos para o estabelecimento de uma comparação entre os registos efectuados e isso permitiu-nos perceber que a forma como as crianças actuaram num e noutra momento foram muito díspares, os níveis de implicação e bem-estar aumentaram muito da fase inicial para a final em todas as crianças, deixamos de ter casos que suscitavam preocupação. Verificamos que durante a implementação do nosso projecto e no final do mesmo, as crianças estavam em altos níveis de bem-estar e implicação, quando no início isso não acontecia, o que nos levou a concluir que as nossas práticas foram mais adequadas ao público-alvo. Assim, constatamos que a nossa preocupação em auscultar os interesses e vontades das crianças surtiram os efeitos positivos desejados, pois conseguimos que as nossas práticas tivessem realmente impacto e fossem ao encontro das características e expectativas reveladas pelo nosso grupo. Este instrumento foi-nos mais uma vez muito útil, especificamente nesta fase final, pois ajudou-nos a ter uma noção do impacto que a nossa actuação estava a ter e perceber a forma como o grupo estava a reagir e a responder face às nossas práticas.

Capítulo 4

4.1 Considerações Finais

A componente prática e reflexiva ao longo da formação permite o reconhecimento dos principais caminhos a percorrer na interacção com o terreno da prática profissional, e proporciona experiências que estimulam a mobilização e integração de conhecimentos e problemáticas que promovem o desenvolvimento da compreensão da realidade através da observação e da intervenção. Desta forma, o presente Relatório Final contextualiza o meu estágio, ilustra as minhas práticas e experiências mais relevantes às quais dei especial ênfase, de forma a dar a conhecer a componente prática através da qual contactei directamente com a realidade de um Jardim-de-Infância e em que trabalhei com um grupo de crianças de 3 anos. Este trabalho é o resultado da integração da prática pedagógica na minha formação, como o momento em que foi possível fazer a integração dos saberes teóricos das aulas e estabelecer uma ponte entre a teoria e a prática, ou seja, através da prática pedagógica foi possível fazer a ligação entre o mundo da instituição onde estagiei e o mundo da instituição da minha formação inicial.

Assim, o presente trabalho teve como principal objectivo espelhar e contextualizar a minha experiência de estágio, dando a conhecer o meu processo formativo e simultaneamente a formação do meu grupo de crianças. Este Relatório Final é o culminar de todo o percurso formativo que se encerra com a minha actuação prática ao longo de quatro fases que evoluíram em função do tempo e da nossa própria progressão. Inicialmente houve uma fase de ambientação e observação do contexto educativo, depois uma entrada progressiva na actuação prática seguida de uma fase de desenvolvimento das práticas pedagógicas e por fim o culminar com a implementação e desenvolvimento de um projecto pedagógico. Durante a implementação do projecto assumimos o compromisso de responder às necessidades que evidenciamos no nosso grupo de crianças e por isso inspirando-nos nas ideias defendidas por John Dewey, de que

a criança aprende fazendo, pela acção e pela experiência, assumindo um papel de cidadão participativo cujas individualidades devem ser respeitadas e valorizadas, decidimos direccionar o projecto no sentido de proporcionar às crianças experiências únicas e contactos com coisas da vida real de forma a responder às suas necessidades e visando seguir os interesses demonstrados por elas. A Implementação do Projecto Pedagógico foi o ponto alto do nosso estágio, que se revelou uma experiência importante, enriquecedora e muito gratificante com a qual aprendi muito e que me fez crescer. A forma como o estágio se organizou e progrediu foi fundamental para que na última fase estivéssemos suficientemente preparadas para a gestão integral do projecto e para a planificação, implementação e avaliação no âmbito do mesmo. Notoriamente as três fases iniciais foram a preparação para que na quarta fase tivéssemos as competências suficientes para rumar ao bom porto chamado implementação e desenvolvimento de um projecto pedagógico.

Através deste trabalho os meus conhecimentos cresceram e sinto que neste momento estou mais preparada para actuar. Mais do que a importância das práticas e experiências, é fulcral que se reflecta sobre a acção antes, durante e depois e se fundamente teoricamente. Proceder à redacção deste relatório fez-me debruçar sobre determinados aspectos aos quais ainda não tinha dado a devida importância, sendo que, a fundamentação teórica ao longo deste relatório fez-me rever e ter uma noção mais clara da base das minhas acções. Assim, este trabalho permitiu-me aliar a componente prática e reflexiva o que foi fundamental para conseguir espelhar o trabalho desenvolvido à luz da teoria de forma a fundamentar todo o percurso de estágio e as práticas educativas.

A vivência desta experiência de estágio e a realização e redacção deste relatório foram muito importantes para a minha formação e constituíram uma cimentação de todo o caminho percorrido. Com base em toda a teoria abordada ao longo das aulas quer na formação inicial quer do mestrado, e recorrendo a toda a bibliografia que consultei e estudei ao longo da elaboração deste relatório, tentei

aliar a teoria à prática e desta forma contextualizar e fundamentar a minha actuação e as minhas acções ao longo do estágio.

Dei o meu melhor ao longo de todo o estágio, deixei a minha marca e também fiquei marcada, foram muitos dias de contacto diário com os meus onze pequenos seres que vou levar comigo e de quem não me vou esquecer. Com eles cresci muito e desta passagem levo muitos ensinamentos, muitas experiências e aprendizagens que me fizeram crescer como pessoa e como futura profissional. Nunca me vou esquecer da passagem por esta instituição, vão ficar as experiências, os momentos, as saudades e as lembranças. Espero que através deste Relatório Final tenha conseguido transmitir a quem lê, tudo aquilo que de mais importante e rico aconteceu ao longo na minha experiência de estágio e que considere mais relevante expor ao longo desta narrativa articulada com a fundamentação teórica.

Bibliografia

- Alarcão, I. Freitas, C.V. Ponte, J.P. Alarcão, J. e Tavares, M. J. F. (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje*. Acedido em: 9, Junho, 2011, em: [www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte\(CRUP\).rtf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte(CRUP).rtf)
- Bruner, J (1960). *O Processo da Educação*. Nova Biblioteca 70.
- Brickman, N. A. e Taylor, L. S. (1996). *Aprendizagem Activa*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Cardona, M. J. (2007). A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam! Exemplo de alguns instrumentos de apoio. *Cadernos de Educação de Infância*, 81: 10-15.
- Castro, L. B. e Ricardo, M. M. C. (1992). *Gerir o Trabalho de Projecto*. Um manual para professores e formadores. Colecção Educação Hoje. Texto Editora.
- Coelho, A. M. S. (2004). *Educação e Cuidados em Creche*. Dissertação para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação. Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação, Aveiro. 437 pp.
- Craidy, C. (Org.) Kaercher, G. E (Org.). Oliveira, C. Filho, G. Felipe, J. Maffioletti, L. Dornelles, L. Barbosa, M. Horn, M. Bujes, M. Gomes, P. Rosa, R. e Santo, V. (2001). *Educação Infantil. Pra que te quero?*. Porto Alegre: ArtMed.
- Feldman, R. D. Olds, S. W. e Papalia, D. E. (2001) *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw Hill.
- Fernandes, D. M. M. (2009). *Conflitos Interpessoais no Jardim-de-Infância*. Dissertação para obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação. Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação, Coimbra. 119 pp.
- Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância*. ArtMed. Porto Alegre.
- Hohmann, M. e Weikart, D. P. (1997). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Katz, L. e Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Textos de educação. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

- Leite, C. (2003). *A formação de professores em Portugal e a declaração de Bolonha*. Acedido em: 12, Junho, 2011, em:
http://paco.ua.pt/common/bin/Bolonha/BOLONHA_A%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Professores%20em%20Portugal%20Prof.%20Carlinda%20Leite.pdf
- Laevers, F. e Portugal, G. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar*. Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC). 1ª Edição, Porto Editora.
- Marques, R. (2010). *A Pedagogia de Jerome Bruner*. Acedido em: 8, Junho, 2011, em:
http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/A%20Pedagogia%20de%20JeromeBruner.pdf
- Marques, R. (1999) *Modelos Pedagógicos Actuais*. Plátano Editores.
- Ministério da Educação (2000). *A Educação Pré-Escolar e os cuidados para a Infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Nunes, J. (2000). O Professor e a Acção Reflexiva – Portfolios. “Vês” heurísticos e mapas de conceitos como estratégias de desenvolvimento profissional. *Cadernos do CRIAP*, 10: 10-15.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org). Pinazza, M. Ribeiro, E. R. Cardona, M. J. e Lino, D. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Coleção Infância. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. Kishimoto, T. M. e Pinazza, M. A. (Orgs). (2007). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. ArtMed. Porto Alegre.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org). Spodek, B. Brown, P. C. Lino, D. e Niza, S. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Coleção Infância coordenada por Júlia Formosinho. Porto Editora.
- Patrício, M. F. (1986). *Anotações Didácticas sobre a Educação Nova*. Publicações Universidade de Évora.

- Prado, P. D. (2005). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos. Relações sociais entre crianças no jardim-de-infância*. Acedido em: 15, Julho, 2011, em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a19v2691.pdf>
- Projecto Alcácer (1990). *Projecto Alcácer*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Rodrigues, A. P. (1999). Planeamento de Projectos. *Escola Moderna*. Nº 6: 5-14.
- Romero, G. (2011). Aprender, disfrutar, todos juntos por proyectos. *Aula de Infantil*. Nº 59: 33-37
- Serafine, O. e Pacheco, J. A. (1990). A observação como elemento da tomada de decisões: a proposta de um instrumento. *Revista Portuguesa de Educação*, 3: 1-19.
- Sousa, C. M. G. L. (2009). *Bolonha na formação inicial de professores em educação básica*. Acedido em: 12, Junho, 2011, em: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/pdfs/t4/t4c101.pdf>
- Zabalza, M. A. (2001). *Didáctica da Educação Infantil*. Coleção Horizontes da Didáctica. 3ª Edição, Edições ASA.
- Zabalza, M. A. (1998) (Ed.). *Qualidade em Educação Infantil*. ArtMed. Porto Alegre. (Trabalho original em espanhol publicado em 1996).

Anexo 1

Colabor@ - ESEC

ETAPA 1 – AVALIAÇÃO GERAL DO GRUPO (IMPLICAÇÃO E BEM ESTAR)

SAC – Ficha 1G

Grupo:		N.º de Crianças:		N.º de adultos:		Semana de: ____a ____	
						Tempo: ____às ____	
Nome da Criança	Implicação Bem-Estar Emoc (de 1 a 5)	Observações	Nome da Criança	Implicação Bem-Estar Emoc (de 1 a 5)	Observações		
1	<input type="radio"/> <input type="radio"/> Imp. B-E		6	<input type="radio"/> <input type="radio"/> Imp. B-E			
2	<input type="radio"/> <input type="radio"/> Imp. B-E		7	<input type="radio"/> <input type="radio"/> Imp. B-E			
3	<input type="radio"/> <input type="radio"/> Imp. B-E		8	<input type="radio"/> <input type="radio"/> Imp. B-E			
4	<input type="radio"/> <input type="radio"/> Imp. B-E		9	<input type="radio"/> <input type="radio"/> Imp. B-E			
5	<input type="radio"/> <input type="radio"/> Imp. B-E		10	<input type="radio"/> <input type="radio"/> Imp. B-E			

*Colorir ou assinalar os nomes das crianças de acordo com o seguinte: **Vermelho**: crianças que suscitam preocupação em termos de B-E ou I (níveis baixos); **Laranja**: crianças que parecem funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos, ou crianças que suscitam dúvidas; **Verde**: crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência no jardim-de-infância (níveis altos)

Anexo 2

Grupo: 3 anos 2 de Dezembro de 2010		N.º de Crianças: 10 de 11 (faltou uma criança)		N.º de adultos: 3 a 5		Semana de: 1 a 3 de Dezembro Tempo: 9h30 às 15h30	
Nome da Criança	Implicação Bem-Estar Emoc (de 1 a 5)	Observações	Nome da Criança	Implicação Bem-Estar Emoc (de 1 a 5)	Observações		
1 A.	5 Imp. B-E	A A. no momento da canção do Bom Dia cantava com entusiasmo e alegria. Imitava os gestos da Educadora e estava atenta à música. Sorria e dava gargalhadas ao longo da música.	6 M.2	3 Imp. B-E	A M2 estava a brincar no cantinho das legas, não se mostrava atenta apenas ao que estava a fazer mas também a tudo o que se estava a passar à sua volta e facilmente parava de brincar e ia dar ordens a quem estava na casinha. Estava bem disposta.		
2 B.1	2 Imp. B-E	Num trabalho de picotagem, a B.1 estava constantemente a parar de fazer o trabalho e a distrair-se com o que a rodeava, não se mostrando motivada e nem muito animada.	7 R.1	1 Imp. B-E	No momento da canção, o R.1 não cantou e nem fez os gestos, permaneceu apenas parado no seu canto a ouvir e não se mostrou nada contente e nem motivado.		
3 E.	4 Imp. B-E	A E. fez atentamente um desenho para a mãe, parando apenas para me mostrar o desenho. Estava satisfeita e animada, esboçando um sorriso.	8 R.2	2 Imp. B-E	No momento de beberem o leite, a R.2 parecia estar tão ausente e esquecida do que estava a fazer e de onde estava que nem ouvia quando a chamávamos à atenção. Parecia estar longe e pouco motivada.		
4 L.	5 Imp. B-E	Quando a Educadora deu explicações sobre os trabalhos que iam levar para fazer em casa, fazendo algumas perguntas pelo meio, a L. estava muito atenta, é uma criança que pensa sempre antes de responder e responde a quase tudo, mostrando-se interessada.	9 S.	4 Imp. B-E	Na Casinha, a S. organizava todos os pratos, talheres e copos no armário. Estava atenta ao que estava a fazer e demonstrava-se contente e animada. Quando falava para ela, ela respondia e estava atenta ao que a rodeava.		
5 M.1	5 Imp. B-E	Ao cantar as músicas de Natal a M.1 cantava com alegria, entusiasmo e acompanhava os gestos que a Educadora fazia. Sorria e cantava com motivação.	10 V.	2 Imp. B-E	Ao fazer um puzzle, a V. mostrava-se desatenta e pouco interessada, embora não estivesse descontente.		

Grupo: 3 anos 3 de Dezembro de 2010		N.º de Crianças: 8 de 11 (faltaram 3 crianças)		N.º de adultos: 3 a 5		Semana de: 1 a 3 de Dezembro Tempo: 9h30 às 15h30	
Nome da Criança	Implicação Bem-Estar Emoc (de 1 a 5)	Observações	Nome da Criança	Implicação Bem-Estar Emoc (de 1 a 5)	Observações		
1	A. <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 Imp. B-E	Ao fazer o trabalho de picotagem da árvore de natal, a A. estava muito distraída, interrompia o trabalho com frequência para falar com outras crianças e para dizer que estava a acabar. Cantava e estava alegre, embora pouco implicada.	6	M.2 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 Imp. B-E	No trabalho de picotagem da árvore de natal, a M.2 tinha de estar constantemente a ser lembrada do que estava a fazer, pois caso contrário esquecia-se e parava. Estava desconcentrada, distraída e pouco animada com a actividade.		
2	B.1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 Imp. B-E	No trabalho de picotagem, a B.1 demonstrava pouco interesse e motivação, parava muitas vezes e estava com ar ausente. Só com ajuda é que terminou de picotar e estava pouco animada.	7	S. <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 Imp. B-E	Ao fazer o puzzle, a Sara demonstrava-se um pouco insegura a dizer que não conseguia, mas ia fazendo com algum interesse e sempre que conseguia colocar uma peça ficava contente, dizendo que tinha conseguido.		
3	E. <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 4 Imp. B-E	A E. estava muito concentrada a fazer o trabalho de desenho das bolinhas de natal, preocupando-se com a utilização de diferentes cores. Não esboçava um grande sorriso mas estava bem disposta.	8	V. <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 Imp. B-E	Ao fazer o trabalho de picotagem da árvore de natal, a V. não estava muito interessada, havendo momentos em que até estava com a mão a segurar a cabeça, parecia ausente e pouco motivada. Estava pouco animada, parecendo um pouco desoneste com o trabalho que estava a fazer.		
4	L. <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 Imp. B-E	Ao fazer o trabalho de picotagem a L. demonstrava pouco interesse e motivação. Estava muito lenta a fazê-lo e pouco animada, parecendo que o trabalho não era muito do seu agrado.	9	<input type="radio"/> <input type="radio"/> Imp. B-E			
5	M.1 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 5 Imp. B-E	Ao fazer o desenho das bolinhas de natal, a M.1 estava muito atenta, interessada e contente. Apesar de à medida que ia fazendo o trabalho também falava comigo, mas não deixava de estar concentrada no que estava a fazer.	10	<input type="radio"/> <input type="radio"/> Imp. B-E			

Grupo: 3 anos 9 de Dezembro de 2010		N.º de Crianças: 11		N.º de adultos: 3 a 5		Semana de: 9 a 10 de Dezembro Tempo: 10h às 11h30	
Nome da Criança	Implicação Bem-Estar Emoc (de 1 a 5)	Observações	Nome da Criança	Implicação Bem-Estar Emoc (de 1 a 5)	Observações		
1	A.	(4) (4) Imp. B-E	A A1. realizou o trabalho de recorte da estrela de natal com motivação e interesse. Teve ajuda em algumas partes e demonstrou-se animada e descontraindo a fazer o trabalho.	6	M.1	(4) (5) Imp. B-E	Na realização do trabalho de recorte, a M.1 demonstrou-se aplicada e interessada. Esforçou-se ao fazer o trabalho apesar de se ter distraído algumas vezes. Estava animada e sorria, parecia satisfeita ao fazer o trabalho.
2	B.1	(2) (3) Imp. B-E	A B.1 ao fazer o trabalho de recorte da estrela de natal demonstrou-se pouco interessada e um pouco distraída. Fez o trabalho com ajuda e não parecia muito animada com o que estava a fazer, estava calma e passiva, parecendo um pouco ausente por vezes.	7	M.2	(4) (4) Imp. B-E	Apesar de precisar de ajuda, a M.2 esforçou-se no trabalho de recorte da estrela de natal. Distraiu-se algumas vezes durante a execução do trabalho, mas não perdeu de vista o trabalho e estava animada.
3	B.2	(3) (2) Imp. B-E	A B.2 fez o trabalho de recorte com algum incentivo por parte da educadora para que o fizesse. Demonstrou-se pouco interessada, não estava muito animada e nem entusiasmada com o trabalho, embora o tenha feito.	8	R.1	(2) (2) Imp. B-E	O R.1 precisou de muito incentivo para fazer o trabalho de recorte da estrela de natal. Fê-lo com ajuda e não demonstrou um grande interesse. Fez o trabalho com um ar pouco animado e mesmo ausente em certos momentos.
4	E.	(4) (4) Imp. B-E	A E. demonstrou algum entusiasmo e motivação em fazer o trabalho de recorte da estrela de natal. Estava interessada e animada enquanto o fazia, sorrindo de cada vez que conseguia cortar uma ponta da estrela, embora por vezes com ajuda.	9	R.2	(2) (3) Imp. B-E	A R.2 fez o trabalho de recorte da estrela de natal com pouco interesse e distraíndo-se com facilidade. Foi ajudada ao fazer o trabalho e a medida que o ia conseguindo fazer, foi-se demonstrando satisfeita mas não muito alegre.
5	L.	(4) (4) Imp. B-E	No trabalho de recorte da estrela de natal, a L. demonstrou-se interessada e aplicada. Apesar de precisar de ajuda com a tesoura, esforçou-se e mostrou-se animada com o trabalho e com o seu desempenho.	10	S.	(4) (5) Imp. B-E	No trabalho de recorte da estrela de natal, a S. mostrou interesse e empenho em fazê-lo. Esforçou-se e embora tenha precisado de ajuda com a tesoura em alguns momentos, isso contribuiu para que conseguisse fazer o trabalho e consequentemente ela se sentisse satisfeita e contente com o êxito.

Grupo: 3 anos (Continuação da tabela do dia 9 de Dezembro de 2010)		N.º de Crianças: 11		N.º de adultos: 3 a 5		Semana de: 9 a 10 de Dezembro Tempo: 10h às 11h30	
Nome da Criança	Implicação Bem-Estar Emoc (de 1 a 5)	Observações	Nome da Criança	Implicação Bem-Estar Emoc (de 1 a 5)	Observações		
1	V. <input checked="" type="radio"/> 2 <input checked="" type="radio"/> 3 Imp. B-E	No trabalho de recorte da estrela de natal, a V. estava muito distraída, pouco interessada, sempre a olhar para os lados e um pouco insatisfeita com o trabalho que estava a fazer, embora o tenha feito, foi com pouco entusiasmo e animação.	6	<input type="radio"/> <input type="radio"/> Imp. B-E			
2	<input type="radio"/> <input type="radio"/> Imp. B-E		7	<input type="radio"/> <input type="radio"/> Imp. B-E			
3	<input type="radio"/> <input type="radio"/> Imp. B-E		8	<input type="radio"/> <input type="radio"/> Imp. B-E			
4	<input type="radio"/> <input type="radio"/> Imp. B-E		9	<input type="radio"/> <input type="radio"/> Imp. B-E			
5	<input type="radio"/> <input type="radio"/> Imp. B-E		10	<input type="radio"/> <input type="radio"/> Imp. B-E			

Grupo: 3 anos		N.º de Crianças: 9 de 11 (faltou a Beatriz e o Rafael)		N.º de adultos: 3 a 5		Semana de: 9 a 10 de Dezembro	
10 de Dezembro de 2010						Tempo: 9h30 às 12h	
Nome da Criança	Implicação Bem-Estar Emoc (de 1 a 5)	Observações	Nome da Criança	Implicação Bem-Estar Emoc (de 1 a 5)	Observações		
1	A.	(5) (5) Imp. B-E	Na realização da prenda de natal para os pais, a A. estava interessada e animada ao fazê-lo. Demonstrou motivação, concentração e contentamento ao realizar a tarefa. Ficou satisfeita com o resultado que obteve no final do trabalho.	6	M.2	(3) (4) Imp. B-E	Na realização da prenda de natal para os pais, a M.2 não demonstrou muito interesse, estava com pressa a fazer o trabalho para voltar para o cantinho brincar. Apesar de não estar muito implicada, estava animada.
2	B.1	(3) (3) Imp. B-E	Na realização da prenda de natal para os pais, a B.1 demonstrou algum interesse, esforçou-se um pouco para o fazer mas não parecia muito animada.	7	R.2	(2) (2) Imp. B-E	Na realização da prenda de natal para os pais, a R.2 precisou de ser incentivada e não se demonstrou muito interessada em fazê-lo. Estava pouco animada e transparecia um ar cansado e ensonado.
3	E.	(4) (5) Imp. B-E	Na realização da prenda de natal para os pais, a E. demonstrou-se interessada, queria fazer sozinha e estava motivada. Parecia animada com o que estava a fazer, sorria ao longo da elaboração do trabalho.	8	S.	(4) (4) Imp. B-E	Na realização da prenda de natal para os pais, a S. estava motivada e interessada em fazê-lo, embora se tenha distraído algumas vezes com o que se passava à sua volta. Parecia contente e satisfeita com o trabalho, tendo gostado do resultado final.
4	L.	(3) (3) Imp. B-E	A L. fez a prenda para os pais com calma e serenidade. Demonstrou-se um pouco distraída com o que a rodeava, mas apesar disso não se perdeu do trabalho e fê-lo com algum entusiasmo e contentamento.	9	V.	(4) (5) Imp. B-E	Na realização da prenda de natal para os pais, a V. fê-lo com motivação e parecia animada. Estava sorridente, entusiasmada e contente. Distraiu-se algumas vezes mas ainda assim estava implicada no trabalho.
5	M.1	(4) (5) Imp. B-E	Na realização da prenda de natal para os pais, a M.1 demonstrou-se motivada, interessada e animada. Estava contente a fazer o trabalho e queria sempre colar mais estrelas. Por vezes distraía-se com o que a rodeava mas nunca perdendo o trabalho de vista.	10		() () Imp. B-E	

Grupo: 3 anos 16 de Dezembro de 2010		N.º de Crianças: 8 de 11 (faltaram três crianças)		N.º de adultos: 3		Semana de: 15 a 17 de Dezembro Tempo: 10h45 às 11h10	
Nome da Criança	Implicação Bem-Estar Emoc (de 1 a 5)	Observações	Nome da Criança	Implicação Bem-Estar Emoc (de 1 a 5)	Observações		
1	A. Imp. 4 B-E 4	A A. estava contente a fazer o desenho, um pouco agitada e por vezes distraída a falar com as outras crianças e a fazer comentários sobre outros desenhos.	6	M.2 Imp. 5 B-E 4	A M.2 estava bem disposta, animada, muito concentrada e absorvida a fazer o desenho, sendo que, só começou a dispersar quando terminou de o fazer.		
2	B.1 Imp. 5 B-E 4	A B.1 estava muito implicada e concentrada no seu trabalho sem se distrair. Estava calma e parecia bem disposta.	7	S. Imp. 4 B-E 5	A S. apesar de demonstrar contentamento, estando animada e sorrindo, ao fazer o desenho, foi-se distraindo aos poucos com o que se passava à sua volta, não deixou de fazer o desenho mas por vezes estava a conversar.		
3	E. Imp. 5 B-E 4	Enquanto fazia o desenho, a E. estava atenta e concentrada no seu trabalho, não se distraindo com facilidade. Demonstrava-se bem disposta, calma e serena.	8	V. Imp. 4 B-E 4	A V. estava bem disposta e concentrada a fazer o desenho, mas não completamente absorvida, pois apercebia-se de tudo o que se passava à sua volta o que por vezes se traduzia em pequenas distrações.		
4	L. Imp. 5 B-E 4	A L. estava calma, serena e a fazer o trabalho com vontade. Demonstrava interesse e motivação, não se distraindo com nada, apenas trocava as canetas sem pedir a nenhuma criança que o fizesse.	9				
5	M.1 Imp. 4 B-E 5	A M.1 estava animada a fazer o trabalho, falando e sorrindo. Demonstrava interesse em fazer o desenho, mas de vez em quando dispersava e distraía-se com outras crianças a falar e a pedir-lhes canetas.	10				

Anexo 3

Instrumento de Avaliação da Prática Educativa

		N	R	F	M F	S	Observação
Planificação	• Participação das crianças						
	• Articulação (vd. Anexo 1)						
	• Flexibilidade						
	• Continuidade educativa						
Actividades	• Trabalho em grande grupo						
	• Trabalho em pequeno grupo						
	• Trabalho individual						
	• Livres						
	• Dirigidas						
	• Espontâneas						
	• Adequação à planificação						
Espaços	• Utilização de interior						
	• Utilização de exterior						
	Acessibilidade dos materiais						
	• Funcionalidade						
	• Rotatividade/flexibilidade						
Relações	• Cooperação entre a equipa educativa						
	• Concordância entre a educadora e auxiliar						
Avaliação							Quando? Como? O quê?
	• Com as crianças						
	• Das actividades livres						
	• Utilização de instrumentos de avaliação						

Legendas: N = Nunca; R = Raramente; F = Frequentemente; M F = Muito Frequente; S = Sempre;

Anexo 4

ANÁLISE DO GRUPO	
O QUE ME AGRADA	O QUE ME PREOCUPA
<p>O que está a correr bem? Que aspectos positivos se devem realçar como evidências de bons níveis de bem-estar e implicação no grupo.</p>	<p>O que é preocupante? Que aspectos me inquietam e impressionam relativamente às evidências de neutro ou fracos níveis de bem-estar e implicação no grupo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • • • • 	<ul style="list-style-type: none"> • • • •

Colabor@ - ESEC		ANÁLISE E REFLEXÃO EM TORNO DO GRUPO E CONTEXTO		SAC – Ficha 2G	
ANÁLISE DO CONTEXTO					
FACTORES QUE CONTRIBUEM PARA <u>ALTOS NÍVEIS</u> DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO			FACTORES QUE CONTRIBUEM PARA <u>BAIXOS NÍVEIS</u> DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO		
1. Ambiente estimulante (estruturas bem equipadas, variedade de materiais e experiências, etc):			1. Ambiente empobrecido (infraestruturas limitadas, material desgastado e inadequado, oferta diminuta de experiências, etc):		
2. Atmosfera positiva e bom clima de grupo (atmosfera agradável, interações positivas, sentido de pertença, etc):			2. Atmosfera inibidora e fraco clima de grupo (interações frias, demasiado ruído ou silêncios constrangedores, crianças e adultos da sala mantêm contactos fugazes e impessoais, etc):		
3. Espaço para iniciativa (é favorecida a escolha das crianças relativamente a actividades, assuntos, negociações, regras, etc):			3. Falta de oportunidade para iniciativa (actividades predominantemente impostas e conduzidas pelos adultos, pouca flexibilidade na estruturação das aulas, na negociação e na tomada de decisões, fraca responsabilização da criança, etc)		
4. Organização eficiente (plano do dia acessível e voltado para as crianças, gestão de tempo sem momentos "vazios/mortos", orientação e acompanhamento adequados, gestão do grupo apropriada, etc...)			4. Organização insuficiente (o plano do dia não é voltado para as crianças, o tempo é mal gerido e explorado, especialmente nas rotinas de transição, a orientação não é usada de modo optimizado, a gestão do grupo é desajustada, etc)		
5. Estilo do adulto adequado (atenção aos sentimentos e necessidades das crianças, intervenção estimulante e promotora da iniciativa da criança, etc)			5. Estilo do adulto inapropriado (os sentimentos e disposições das crianças não são tomados em conta, pouco ou nenhum estímulo ao ímpeto exploratório das crianças, desvalorização das iniciativas das crianças, etc)		
Factores inerentes à criança (dia de aniversário, nascimento de um irmão, celebração familiar, etc)		Circunstâncias excepcionais (poucas crianças na sala, dia de actividade excepcional, etc)		Factores inerentes à criança (doença, crise familiar, etc)	
				Circunstâncias excepcionais (presença de novo adulto na sala, falta de adulto de referência, etc)	

Colabor@ - ESEC

ANÁLISE E REFLEXÃO EM TORNO DO GRUPO E CONTEXTO

SAC – Ficha 2G

OPINIÕES DAS CRIANÇAS SOBRE O JI	
O que lhes agrada	O que lhes desagrada
<ul style="list-style-type: none"> • • • • 	<ul style="list-style-type: none"> • • • •
Interesses ou desejos <ul style="list-style-type: none"> • • • 	

INFORMAÇÕES GERAIS	
Características/recursos da comunidade e famílias	Projecto do Agrupamento/Instituição
<ul style="list-style-type: none"> • • • • 	<ul style="list-style-type: none"> • • • •

Anexo 5

Colabor@ - ESEC

ETAPA 3 – DEFINIÇÃO DE OBJECTIVOS E INICIATIVAS PARA O GRUPO/CONTEXTO

SAC – Ficha 3G

Acções para o período de _____ a _____		Grupo:
Prioridades ¹ : <input type="checkbox"/> Oferta Educativa <input type="checkbox"/> Clima de Grupo <input type="checkbox"/> Espaço para Iniciativa <input type="checkbox"/> Organização <input type="checkbox"/> Estilo do Adulto <input type="checkbox"/> Outros aspectos		
OBJECTIVOS (Considerando a análise da ficha 2G, que fins gostaria de alcançar?)	<ul style="list-style-type: none"> • • • • 	
Âmbito	Intenções/necessidades de mudança	Iniciativas/Acções concretas a desenvolver
OFERTA EDUCATIVA		
CLIMA DE GRUPO		
ESPAÇO PARA INICIATIVA		
ORGANIZAÇÃO		
ESTILO DO ADULTO		
OBSERVAÇÕES		

¹ Assinalar os campos de intervenção prioritária com a atribuição por ordem crescente de números de 1 a 5.

Anexo 6

Acções para o período de 21/03/2011 a 08/04/2011		Grupo: 3 anos (11 crianças)
Prioridades ¹ : [4] Oferta Educativa [1] Clima de Grupo [2] Espaço para Iniciativa [3] Organização [5] Estilo do Adulto [6] Outros aspectos		
OBJECTIVOS (Considerando a análise da ficha 2G, que fins gostaria de alcançar?)	<ul style="list-style-type: none"> • Valorizar o papel da criança, promovendo a sua iniciativa e tomada de decisões; • Melhorar os espaços e valorizar mais o exterior; • Assumir uma atitude mais flexível, atenta e reflexiva; • Intervir no sentido de não deixar que as dinâmicas sejam quebradas; • Privilegiar a diversidade de formas de trabalho, de organização e de distribuição do grupo de crianças; 	
Âmbito	Intenções/necessidades de mudança	Iniciativas/Acções concretas a desenvolver
OFERTA EDUCATIVA	<ul style="list-style-type: none"> - Renovar e enriquecer o espaço da leitura e possivelmente a sua localização; - Enriquecer, valorizar e utilizar mais o espaço exterior; - Desenvolver actividades onde haja uma maior articulação entre as várias áreas de conteúdo; - Criar condições e situações que suscitam a curiosidade e interesse das crianças; 	<ul style="list-style-type: none"> - Criar um cantinho da leitura mais apelativo e rico, com mais livros que sejam organizados na estante segundo algum critério e sofás/puf, mesa, cadeiras; - Mudança do cantinho da leitura e da manta pelo cantinho da cozinha; - Promover mais actividades no espaço exterior, aproveitando para o enriquecer na realização de algumas delas (Ex construção do canteiro da primavera); - Desenvolver actividades que fujam à área da expressão plástica; - Colocar elementos novos na sala que chamem à atenção das crianças (instrumentos/utensílios de jardinagem, amores perfeitos, cata-vento) que lhes suscitam curiosidade e leve a que façam perguntas;
CLIMA DE GRUPO	<ul style="list-style-type: none"> - Privilegiar a proximidade, diálogo, conversa e escuta atenta das crianças; - Incentivar a resolução de conflitos entre as crianças de forma autónoma; - Promover a relação entre as crianças, o espírito de equipa e de cooperação e ainda de partilha; 	<ul style="list-style-type: none"> - Tentar uma maior aproximação com algumas crianças, conversar com elas e escutar com atenção o que dizem; - Quando vêm fazer "queixinhas" deste ou daquele amigos, tentar não intervir e incentivar as crianças a resolverem os problemas de forma autónoma, dizendo-lhes para pedirem desculpa e para não se chatearem, mas sem me deslocar e sem intervir na situação; - Promover situações em que as crianças trabalhem em conjunto, realizar actividades em pequeno e grande grupo para que aprendam a cooperar, partilhar e respeitar os outros;
ESPAÇO PARA INICIATIVA	<ul style="list-style-type: none"> - Permitir a tomada de decisões, escolha de materiais e de actividades, e ainda do compromisso com responsabilidades; - Promover o espírito criativo, de expressão individual e de grupo; 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover mais situações em que as crianças tenham oportunidade de decidir o que querem fazer, os materiais que querem utilizar e os amigos/amigas com quem querem trabalhar; - Não impor cores a utilizar, formas específicas/modelos de desenho a imitar;

ORGANIZAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Tornar as rotinas um pouco diferentes e mais interessantes; - Criar novas rotinas associadas a responsabilidades; - Organizar as crianças de formas distintas na resolução das actividades e na disposição pelos cantinhos da sala; - Alterar a disposição e organização da sala; 	<ul style="list-style-type: none"> - Cantar músicas diferentes, organizar o grupo de forma diferente quando as crianças se deslocam pelas várias divisões da instituição ou para o exterior (para não ser sempre em comboio); - Criação de um nova tarefa associada à lista de presenças e que se refere ao canteiro da primavera – rega dos amores-perfeitos à segunda, quarta e sexta-feira; - Organizar as crianças por grupos, pares e em grande grupo em vez de ser sempre trabalhos individuais;
ESTILO DO ADULTO	<ul style="list-style-type: none"> - Criar um ambiente menos disperso e mais centrado na criança; - Promover e desenvolver maior variedade de actividades e privilegiar a articulação entre as várias áreas de conteúdo; - Ter mais atenção e valorizar mais os interesses, vontades e escolhas das crianças; 	<ul style="list-style-type: none"> - Tentar de forma indirecta que se acabem as interrupções e conversas paralelas durante a dinamização das actividades, pois isso destabiliza o grupo, e muitas vezes alguns comentários em relação às crianças são por elas entendidos e acabam por ficar sentidas; - Desenvolver actividades que fujam à rotina da expressão plástica; - Dar mais espaço à vontade e motivação das crianças;
OBSERVAÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> - O preenchimento da Ficha 3G teve como base algumas das informações e observações a que me reporteí na Ficha 2G - Relativamente a algumas das intenções/ necessidades de mudança, confesso que tive algumas dificuldades em definir o âmbito a que pertenciam, pois algumas parecem-me pertencer a mais do que um em simultâneo. Apesar dessa dificuldade, tentei colocar as informações nos campos que considereí serem aqueles em que mais se enquadravam. - Algumas das iniciativas já foram e ainda estão a ser desenvolvidas, e outras estão dependentes da forma como a educadora reagir às nossas sugestões, mas estou convicta de que nos apoiará no seu desenvolvimento (nomeadamente a alteração da disposição de algumas partes da sala); 	

Anexo 7

Jardim de Infância dos Olivais				
Grupo: 3 / 4 anos		N.º total de Crianças: 11		
N.º de adultos: 4		Semanas de: 8 de Abril a 26 de Maio		
Observador: Susana Almeida				
N.º	Nome da Criança	Níveis de Bem-Estar Emocional	Níveis de Implicação	Comentários
1	Alexandra	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Muito atenta, interessada, curiosa e participativa. Sempre alegre e contente ao fazer as actividades.
2	Bárbara	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Muito contente e animada, mas por vezes não está muito concentrada.
3	Beatriz	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Foi a criança que mais evoluiu ao nível do bem-estar emocional e de implicação, foi um grande progresso que nos deixou muito satisfeitas. (Ao longo do projecto esteve sempre muito bem, envolvida, interessada, contente e implicada).
4	Elisabete	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Normalmente está bem mas às vezes tem quebras, nem sempre está atenta e concentrada.

5	Lara	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Embora não exteriorize tanta felicidade como outras crianças, está sempre muito atenta e participa muito.
6	Maria	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Muito curiosa, faz muitas perguntas e dá muitas respostas. Está sempre animada e implicada.
7	Matilde	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Sempre alegre e interessada, sempre muito entusiasmada e participativa.
8	Rafael	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Uma das principais razões dos níveis de bem-estar emocional e de implicação que o Rafael apresenta, é o facto de ele faltar muitas vezes ao infantário e perder o fio contínuo do que se está a trabalhar (sentimos isso ao longo da implementação do nosso projecto).
9	Rita	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Geralmente está contente mas nem sempre está muito concentrada.
10	Sara	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Progrediu muito, está geralmente contente e interessada, embora disperse com alguma facilidade
11	Victória	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Muito alegre, animada, participativa, atenta e empenhada.

Apêndice 1

Jardim de Infância dos Olivais			
Planificação Semanal de: 8, 27, 28 e 29 de Abril			
Conteúdos			
Projecto Pedagógico – “Do ovo à galinha”			
Destinatários			
11 crianças de 3/4 anos			
Áreas de Conteúdo	Competências	Estratégias	
Formação Pessoal e Social	<ul style="list-style-type: none"> Respeita as decisões tomadas democraticamente (votação); Respeita a opinião dos outros; Escolhe, demonstra preferências e toma decisões relativamente às sugestões apresentadas; <ul style="list-style-type: none"> É cada vez mais independente, manuseando os materiais à sua disposição; Assume responsabilidades; Trabalha em pequeno grupo; 	<ul style="list-style-type: none"> <u>Visita do casal de agricultores Joaquim e Tina (Lançamento do Projecto):</u> <ul style="list-style-type: none"> Elementos que chegam, por engano, à sala enquanto procuravam a feira dos Olivais para irem vender ovos; Diálogo em grande grupo acerca da proveniência do projecto, com registo das ideias e desejos das crianças em relação ao assunto debatido (ovo de cartolina); Para finalizar a visita, conto da história “A galinha que cantava ópera”; <u>Construção do Galinheiro (uma das ideias dadas pelo grupo):</u> <ul style="list-style-type: none"> Diálogo acerca da visita recebida na sala e dos novos elementos presentes nela (2 galinhas e um novo caixote do lixo, representativo de uma galinha); Proposta de realização 	
	<u>Expressão Motora</u>		<ul style="list-style-type: none"> Pega e manuseia correctamente os materiais de pintura;
	<u>Expressão Plástica</u>		<ul style="list-style-type: none"> Escolhe e utiliza diferentes formas de combinação de cores; Conhece regras que permitem a preservação dos materiais utilizados;
	<u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</u>		<ul style="list-style-type: none"> Dialoga com o grupo e expressa-se verbalmente; <ul style="list-style-type: none"> Faz perguntas; Escuta o que os colegas têm a dizer; Dá a sua opinião em relação ao que está a ser discutido; Ilustra registos do que pretende fazer; Narra acontecimentos

		<p>vividos no seu quotidiano;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ouve, com atenção, as histórias contadas e reconta-as, usando alguns elementos escutados e reporta-se à vida real; 	<p>de uma actividade partindo das ideias registadas;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construção da teia inicial; - Pintura/personalização de alguns elementos do galinheiro: Chapas reutilizadas (telhado); Caixa para a galinha pôr os ovos; Escada que servirá como poleiro; Estacas que sustentarão a vedação;
	<p><u>Domínio da Matemática</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conta o número de elementos presentes em vários conjuntos, tendo a noção de quantidade (o conjunto que tem mais ou menos); • Possui, progressivamente, uma noção mais alargada do tempo; 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Colocação de uma chocadeira na sala:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Introdução da chocadeira e dos ovos numa reunião de grupo, onde as crianças manifestaram e expuseram as suas ideias acerca do instrumento apresentado; - Explicação do funcionamento da mesma e, após isso, colocação de hipóteses acerca dos resultados finais; - Introdução de um calendário (mensal) que servirá para fazer a contagem dos dias bem como registar as ocorrências;
<p>Conhecimento do Mundo</p>		<ul style="list-style-type: none"> • É aberta e recebe de forma positiva pessoas novas na sala; • Sabe o que é uma Quinta e o que nela se passa; • Sabe de onde vêm os ovos, qual o nome do sítio onde a galinha habita, conhece a sua alimentação e alguns aspectos relacionados com as suas características; <ul style="list-style-type: none"> • É criativa; • Possui ideias acerca de possíveis alterações nos ovos com o efeito do calor; • É curiosa e expressa as suas dúvidas e/ou desejos; • Percebe que os materiais, aparentemente estragados e velhos, podem ser utilizados para novos fins; 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Avaliação semanal – Diário da Galinha:</u> Em grande grupo, registo gráfico das ocorrências mais marcantes da semana bem como das intenções que não viram realizadas;

<p>Recursos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Humanos</u>: 2 estagiárias, 1 educadora cooperante e 1 auxiliar de acção educativa; • <u>Materiais</u>: ovos, mala para transporte de ovos, roupas características da actividade agrícola, cartolina branca, marcadores, tintas para exterior, pincéis, chapas de metal, caixa, escada e estacas de madeira, papel de cenário, chocadeira eléctrica, água, calendário, ponto de interrogação, de tamanho grande (em cartolina), livro de literatura infantil;
<p>Avaliação</p>	<p>Registos Fotográficos e de Vídeo, interesse, participação e opinião das crianças; Registos elaborados no Diário Semanal; Opinião dos pais/encarregados de educação; Registos efectuados no ovo de cartolina; Ideias partilhadas pelas crianças no dia de colocação da chocadeira;</p>

Jardim de Infância dos Olivais		
Planificação Semanal de: 4,5 e 6 de Maio		
Conteúdos		
Projecto Pedagógico – “Do ovo à galinha”		
Destinatários		
11 crianças de 3/4 anos		
Áreas de Conteúdo	Competências	Estratégias
Formação Pessoal e Social	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstra confiança em experimentar actividades novas, propor ideias e falar num grupo que lhe é familiar; • Encarrega-se das tarefas que se comprometeu realizar e executa-as de forma autónoma; • Escolhe as actividades que pretende realizar; • Demonstra empenho nas actividades que realiza concluindo o que foi decidido fazer; • Manifesta curiosidade pelo mundo que a rodeia, formulando questões sobre o que observa; • Dá oportunidade aos outros de intervirem nas conversas e jogos e espera a sua vez para intervir; • Escuta, questiona e argumenta, procurando chegar a soluções ou conclusões negociadas perante opiniões e perspectivas diferentes da sua; • Trabalha em grande grupo; 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Construção do Galinheiro (uma das ideias dadas pelo grupo):</u> <ul style="list-style-type: none"> - Continuação da construção da teia conceptual; - Fixação do telhado e da vedação; - Limpeza do solo do galinheiro para recepção das galinhas; • <u>Colocação de uma chocadeira na sala:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Introdução do calendário do mês de Maio que servirá para fazer a contagem dos dias bem como registar as ocorrências;
<u>Expressão Motora</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Pega e manuseia correctamente os materiais que tem à sua disposição; 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Experiência – O ovo e o vinagre</u> <ul style="list-style-type: none"> - Em grande grupo, realização da experiência, com troca de opiniões e registo das mesmas em tabela própria; - Observar: o que
<u>Expressão Plástica</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Representa vivências individuais e em grupo através do desenho; • Utiliza, de forma autónoma, diferentes materiais; • Conhece regras que permitem a 	

	<p><u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</u></p>	<p>preservação dos materiais utilizados;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Segmenta silabicamente palavras; • Reconstrói palavras por agregação de sílabas; • Conhece algumas letras; <ul style="list-style-type: none"> • Sabe que as letras correspondem a sons; • Questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa; • Descreve objectos e acções; <ul style="list-style-type: none"> • Alarga o capital lexical explorando o som e o significado de novas palavras; • Usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente; 	<p>acontece ao ovo quando colocado em vinagre e quando colocamos corante no vinagre;</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Actividade de Conhecimento da Língua: Contar sílabas</u> - Actividade realizada em grande grupo, onde se leva as crianças a entenderem que o tamanho de uma dada palavra é independente do referente; - Selecção das palavras que, para as crianças, são maiores e/ou mais pequenas; - Contagem de sílabas através de palmas e de bolas de plasticina; - Comparação com a divisão feita anteriormente pelas crianças e exposição de conclusões retiradas da actividade;
	<p><u>Domínio da Matemática</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conta com correcção até 10 objectos do dia a dia; • Descreve objectos do seu meio ambiente utilizando os nomes de figuras geométricas; • Utiliza a linguagem “mais” ou “menos” para comparar o tamanho de várias palavras; 	<ul style="list-style-type: none"> - Contagem de sílabas através de palmas e de bolas de plasticina; - Comparação com a divisão feita anteriormente pelas crianças e exposição de conclusões retiradas da actividade;
<p>Conhecimento do Mundo</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Identifica elementos do ambiente natural e social; • Antecipa acções simples para o seu futuro próximo; • Localiza elementos dos seus espaços de vivência e movimento, associando-os às suas finalidades; • Identifica elementos conhecidos numa imagem e confronta-os com a realidade observada; • Distingue unidades de tempo básicas (semana, mês); <ul style="list-style-type: none"> • Representa (através de desenho) lugares reais e descreve-os oralmente; • Formula questões sobre lugares, contextos e acontecimentos que observa directamente no seu quotidiano; <ul style="list-style-type: none"> • É criativa; 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Avaliação semanal – Diário da Galinha:</u> - Em grande grupo, registo gráfico das ocorrências mais marcantes da semana bem como das intenções

	<ul style="list-style-type: none"> • É curiosa e expressa as suas dúvidas e/ou desejos; 	que não viram realizadas;
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Humanos</u>: 2 estagiárias, 1 educadora cooperante e 1 auxiliar de acção educativa; • <u>Materiais</u>: Ovos, dois frascos de vidro, vinagre, duas taças grandes de vidro, corante alimentar, rede de galinheiro, tábua de madeira, parafusos, pregos, buchas, berbequim, martelo, alicate, pás, alicinhos, chapas de metal, estacas de madeira, plasticina, cartões com imagens; 	
Avaliação	Registos Fotográficos e de Vídeo; Interesse, participação e opinião das crianças; Registos elaborados no Diário Semanal; Opinião dos pais/encarregados de educação; Tabela de registo da experiência; Ponto de Interrogação onde estão inscritas as opiniões das crianças acerca do que acontecerá aos ovos que estão na chocadeira;	

Jardim de Infância dos Olivais		
Planificação Semanal de : 11, 12 e 13 de Maio		
Conteúdos		
Projecto Pedagógico – “Do ovo à galinha”		
Destinatários		
11 crianças de 3/4 anos		
Áreas de Conteúdo	Competências	Estratégias
Formação Pessoal e Social	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstra confiança em experimentar actividades novas; • Encarrega-se das tarefas que se comprometeu realizar e executa-as de forma autónoma; • Escolhe as actividades que pretende realizar; • Demonstra empenho nas actividades que realiza concluindo o que foi decidido fazer; • Manifesta curiosidade pelo mundo que a rodeia, formulando questões sobre o que observa; • Revela interesse e gosto por aprender, usando no quotidiano as novas aprendizagens que vai realizando; • Partilha materiais com os colegas; • Demonstra comportamentos de apoio e entreaajuda; • Explica o que pretende fazer, tendo em conta as escolhas dos outros e contribuindo para a elaboração de planos comuns; <ul style="list-style-type: none"> • Trabalha em grande grupo; 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Actividade de modelagem:</u> construir elementos acerca do tema trabalhado ao longo das últimas semanas; • <u>As galinhas:</u> colocação das galinhas no galinheiro construído anteriormente. (com colocação de todos os elementos pertencentes) Vinda de familiar de uma das crianças do grupo;
	<ul style="list-style-type: none"> • Pega e manuseia correctamente os materiais que tem à sua disposição; • Faz uso da motricidade fina e global; 	
<u>Expressão Motora</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Representa vivências individuais/tema através da modelagem; • Experimenta criar objectos em formato tridimensional; • Produz composições plásticas a partir de temas reais; • Utiliza, de forma autónoma, 	
<u>Expressão Plástica</u>		

		<p>diferentes materiais;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Emite juízos sobre os seus trabalhos; • Conhece regras que permitem a preservação dos materiais utilizados; 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Experiência:</u> <u>Será que conseguimos enfiar o ovo na garrafa?</u> • No âmbito do projecto, <u>Visita ao Parque Biológico da Serra da Lousã:</u> • <u>Avaliação semanal – Diário da Galinha:</u> <p>Em grande grupo, registo gráfico das ocorrências mais marcantes da semana bem como das intenções que não viram realizadas;</p>
	<p><u>Expressão Dramática</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Exprime opiniões pessoais em situações de experimentação/fruição; 	
	<p><u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa; • Descreve objectos e acções; • Usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente; • Faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente; • Relata e recria experiências; 	
	<p><u>Domínio da Matemática</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conta com correcção até 10 objectos do dia a dia; • Descreve objectos do seu meio ambiente utilizando os nomes de figuras geométricas; • Descreve as posições relativas de objectos; • Usa expressões como maior do que, menor do que para comparar quantidades e grandezas; 	
<p>Conhecimento do Mundo</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza noções espaciais relativas a partir da sua perspectiva como observador; <ul style="list-style-type: none"> • Formula questões sobre acontecimentos que observa; • Verifica que os animais apresentam características próprias e únicas; • Identifica elementos do ambiente natural e social; • Antecipa acções simples para o seu futuro próximo; • Localiza elementos dos seus espaços de vivência e movimento, associando-os às suas finalidades; • Representa (através de desenho) lugares reais e descreve-os oralmente; <ul style="list-style-type: none"> • Identifica as diferentes partes constituintes de vários tipos de animais e reconhece alguns aspectos das suas características físicas e modos de vida; 	

	<ul style="list-style-type: none"> • Formula questões sobre lugares, contextos e acontecimentos que observa directamente no seu quotidiano; <ul style="list-style-type: none"> • É criativa; • É curiosa e expressa as suas dúvidas e/ou desejos; 	
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Humanos</u>: 2 estagiárias, 1 educadora cooperante e 1 auxiliar de acção educativa; • <u>Materiais</u>: Massa de modelar, taças de plástico, água, tintas, pincéis, boiões para tintas, ovos cozidos, jarra de vidro, fósforos, galinhas, palha, bebedouro, comedouro, poleiro, caixa para os ovos; 	
Avaliação	Registos Fotográficos e de Vídeo; Interesse, participação e opinião das crianças; Registos elaborados no Diário Semanal; Opinião dos pais/encarregados de educação; Registo Gráfico da Experiência;	

Jardim de Infância dos Olivais		
Planificação Semanal de: 18, 19 e 20 de Maio		
Conteúdos		
Projecto Pedagógico – “Do ovo à galinha”		
Destinatários		
11 crianças de 3/4 anos		
Áreas de Conteúdo	Competências	Estratégias
Formação Pessoal e Social	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstra confiança em experimentar actividades novas; • Demonstra empenho nas actividades que realiza; • Manifesta curiosidade pelo mundo que a rodeia, formulando questões sobre o que observa; • Revela interesse e gosto por aprender, usando no quotidiano as novas aprendizagens que vai realizando; <ul style="list-style-type: none"> • Manifesta as suas opiniões e apreciações críticas, indicando alguns critérios ou razões que as justificam; • Expressa as suas ideias para encontrar novas soluções para problemas que se colocam na aprendizagem; <ul style="list-style-type: none"> • Aceita algumas frustrações e insucessos sem desanimar; • Dá oportunidade aos outros de intervirem nas conversas e jogos e espera a sua vez para intervir; • Contribui para o funcionamento e aprendizagem do grupo, fazendo propostas, partilhando ideias, perspectivas e saberes e reconhecendo o contributo dos outros; • Demonstra comportamentos de apoio e entreaajuda; • Colabora em actividades de pequeno e grande grupo, cooperando no desenrolar da actividade; <ul style="list-style-type: none"> • Escuta, questiona e argumenta, procurando chegar a soluções ou conclusões negociadas perante opiniões e perspectivas diferentes da sua; 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Nascimento dos pintos:</u> Preparação de local para os mesmos permanecerem até poderem ir para junto das galinhas; • <u>Caça ao Tesouro:</u> através de cartões com pistas, que reportam as crianças a vários locais da Instituição, levar À descoberta de um Baú do Tesouro que conterà fotografias que mostram o crescimento do pintainho dentro do ovo;

		<ul style="list-style-type: none"> • Trabalha em grande grupo; 	
	<u>Expressão Motora</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Pega e manuseia correctamente os materiais que tem à sua disposição; • Faz uso da motricidade fina e global; 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Ciclo de Crescimento do Pintainho:</u> através do uso das imagens encontradas no baú, construir a sequência do desenvolvimento do pintainho no interior do ovo; • <u>Jogo do Pintainho (de final/avaliação do Projecto):</u> Através do reaproveitamento de materiais, construção de casas para constituírem o tabuleiro de jogo. Depois disso, as crianças usufruirão do jogo que construíram, sendo que para progredirem de casa em casa terão de responder correctamente a perguntas relacionadas com o que tem vindo a ser abordado ao longo do Projecto;
	<u>Expressão Musical</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Reproduz motivos rítmicos em métrica binária, em simultâneo com um modelo dado utilizando a voz, o corpo e instrumentos de percussão; <ul style="list-style-type: none"> • Reproduz motivos melódicos, associados a canções; • Canta canções utilizando a memória, com controlo progressivo da melodia, da estrutura rítmica e da respiração; <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza percussão corporal e instrumentos musicais diversos para marcar a pulsação, a divisão e a acentuação do primeiro tempo do compasso (métricas binária) de canções; • Realiza acções motoras diferenciadas (andar, saltitar, correr, balançar, rodopiar...) e mobiliza diferentes qualidades de movimento como forma de reacção ao carácter, ao ritmo (pulsação, andamento, métrica binária) de uma canção; 	
	<u>Expressão Dramática</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Interage com outros em actividades de faz-de-conta <ul style="list-style-type: none"> • Exprime de forma pessoal, corporalmente e/ou vocalmente acções; • Inventa e experimenta personagens e situações de faz-de-conta; 	
	<u>Expressão Motora</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza percursos que integrem várias destrezas; • Realizar Jogos Infantis, cumprindo as suas regras, seleccionando e realizando com intencionalidade e oportunidade as acções características desses jogos; • Imita de formas variadas objectos, animais bem como situações comuns da vida real; • Cria e recria movimentos simples locomotores a partir de estruturas rítmicas básicas; <ul style="list-style-type: none"> • Sincroniza-se com o ritmo da 	

		<p>marcha/corrída e com estruturas rítmicas simples;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa; <ul style="list-style-type: none"> • Descreve objectos e acções; • Usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente; <ul style="list-style-type: none"> • Faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente; • Sabe onde começa e acaba uma palavra; <ul style="list-style-type: none"> • Sabe isolar uma letra • Conhece algumas letras (ex: do seu nome); <ul style="list-style-type: none"> • Escreve o seu nome; • Conhece o sentido direccional da escrita; <ul style="list-style-type: none"> • Atribui significado à escrita em contexto; • Usa o desenho, garatujas ou letras para fins específicos; • Identifica e produz algumas letras maiúsculas; 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Elaboração de convites para a Exposição Final do Projecto</u>, os quais conterão uma mensagem sugerida e redigida pelas crianças; • <u>Exploração da música “A Galinha Patareca”</u>, a qual faz parte do CD “Simão e Companhia”;
	<p><u>Domínio da Matemática</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conta com correcção até 10 objectos do dia a dia; • Usa expressões como maior do que, menor do que para comparar quantidades e grandezas; • Usa a linguagem do dia a dia relacionada com o tempo; <ul style="list-style-type: none"> • Ordena temporalmente acontecimentos; 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Avaliação semanal – Diário da Galinha:</u> Em grande grupo, registo gráfico das ocorrências mais marcantes da semana bem como das intenções que não viram realizadas;
	<p>Conhecimento do Mundo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Localiza elementos dos seus espaços de vivência e movimento; • Identifica elementos conhecidos numa fotografia e confronta-os com a realidade observada; <ul style="list-style-type: none"> • Formula questões sobre acontecimentos que observa; • Reconhece que o pintainho tem necessidades e que passa por um processo de crescimento e desenvolvimento; • Verifica que os animais apresentam características próprias e únicas; • Identifica elementos do ambiente 	

	<p>natural e social;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica permanência e mudança nos processos de crescimento, associando-o a diferentes fases nos seres vivos; <ul style="list-style-type: none"> • Identifica as diferentes partes constituintes de vários tipos de animais e reconhece alguns aspectos das suas características físicas e modos de vida; • Ordena imagens com sequência temporal; • Formula questões sobre lugares, contextos e acontecimentos que observa directamente no seu quotidiano; • É curiosa e expressa as suas dúvidas; 	
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Humanos</u>: 2 estagiárias, 1 educadora cooperante e 1 auxiliar de acção educativa; • <u>Materiais</u>: Caixa, luz de aquecimento, palha, utensílios para água e comida, baú de madeira, oito cartões com imagens, pás, papel de cenário, cartões em forma de círculo, tintas, pincéis, boiões para tinta, marcadores, papel de desenho, cartolina, ráfia, CD com música; 	
Avaliação	<p>Registos Fotográficos e de Vídeo; Interesse, participação e opinião das crianças; Registos elaborados no Diário Semanal; Opinião dos pais/encarregados de educação; Convites elaborados pelas crianças; Respostas dadas pelas crianças ao longo da realização do Jogo do Pintainho; Reunião de Pais e opiniões dadas durante a realização da mesma;</p>	

Jardim de Infância dos Olivais		
Planificação Semanal de : 25 e 26 de Maio		
Conteúdos		
Projecto Pedagógico – “Do ovo à galinha”		
Destinatários		
11 crianças de 3/4 anos		
Áreas de Conteúdo	Competências	Estratégias
Formação Pessoal e Social	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstra confiança em experimentar actividades novas; • Demonstra empenho nas actividades que realiza; • Manifesta as suas opiniões e apreciações críticas, indicando alguns critérios ou razões que as justificam; • Expressa as suas ideias para encontrar novas soluções para problemas que se colocam na aprendizagem; • Dá oportunidade aos outros de intervirem nas conversas e espera a sua vez para intervir; • Contribui para o funcionamento e aprendizagem do grupo, fazendo propostas, partilhando ideias, perspectivas e saberes e reconhecendo o contributo dos outros; <ul style="list-style-type: none"> • Demonstra comportamentos de apoio e entreaajuda; • Colabora em actividades de pequeno e grande grupo, cooperando no desenrolar da actividade; • Escuta, questiona e argumenta, procurando chegar a soluções ou conclusões negociadas perante opiniões e perspectivas diferentes da sua; • Trabalha em grande grupo; 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Confecção de Biscoitos de Canela</u> (Ideia dada pelas crianças) - Através da receita levada as crianças confeccionarão biscoitos, colocando-os depois num tabuleiro para ir ao forno;
<u>Expressão Motora</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Pega e manuseia correctamente os materiais que tem à sua disposição; • Usa a motricidade global; 	

	<p><u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa; • Descreve acontecimentos objectos e acções; <ul style="list-style-type: none"> • Faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente; • Relata e recria experiências; <ul style="list-style-type: none"> • Lê pictograficamente; 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Exposição de Final do Projecto</u> <p>-Montagem e execução de uma exposição interactiva, onde será dada oportunidade aos pais de executarem algumas actividades feitas pelas crianças ao longo do Projecto. Importa focar que os guias serão as crianças, que explicarão aos pais como executar cada tarefa;</p>
	<p><u>Domínio da Matemática</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Usa a linguagem do dia-a-dia relacionada com o tempo; <ul style="list-style-type: none"> • Ordena temporalmente acontecimentos; • Compreende que os objectos têm atributos medíveis; 	
<p>Conhecimento do Mundo</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Localiza elementos dos seus espaços de vivência; <ul style="list-style-type: none"> • Formula questões sobre acontecimentos que observa; • Identifica elementos do ambiente natural e social; <ul style="list-style-type: none"> • É curiosa e expressa as suas dúvidas; • Expressa um sentido de pertença a um lugar e a um tempo; • Identifica informações sobre o passado expressas em linguagens diversas; • Usa e justifica algumas razões de práticas de higiene alimentar e de segurança; • Conhece instrumentos relativos à culinária; 	
<p>Recursos</p>		<ul style="list-style-type: none"> • <u>Humanos:</u> 2 estagiárias, 1 educadora cooperante e 1 auxiliar de acção educativa; • <u>Materiais:</u> Patusca, canela, ovos, farinha, açúcar, margarina, tabuleiro da patusca, colher de pau, taça grande, tacinhas pequenas, materiais utilizados nas actividades realizadas ao longo do projecto; 	
<p>Avaliação</p>		<p>Registos Fotográficos e de Vídeo; Interesse, participação e opinião das crianças; Registos elaborados no Diário Semanal; Opinião dos pais/encarregados de educação; Exposição Final do Projecto;</p>	

