

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Mestrado em Educação Pré-Escolar

**A EXPRESSÃO PLÁSTICA NAS MÃOS DAS
CRIANÇAS**

Catarina Sofia Mota Martinho

Porto
2012/2013

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Mestrado em Educação Pré-Escolar

A EXPRESSÃO PLÁSTICA NAS MÃOS DAS CRIANÇAS

Catarina Sofia Mota Martinho

Orientador: Doutora Maria Clara de Faria Guedes Vaz
Craveiro

*Relatório elaborado para obtenção do grau de mestre em
educação pré-escolar*

Porto
2012/2013

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito do estágio profissionalizante realizado no curso de mestrado de Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Tendo como base uma postura de investigação, a estagiária no percurso do estágio profissionalizante, realçou a importância da prática da Expressão Plástica na Educação Pré-Escolar, possibilitando uma melhor adequação da mesma no processo formativo das crianças.

Neste sentido, será descrito a prática desenvolvida com um grupo de 3 anos, tendo em conta a capacidade que a criança tem como criadora da sua própria aprendizagem.

Procedeu-se ainda à caracterização da instituição, do grupo de crianças e do meio, assim como às metodologias de intervenção abordadas.

PALAVRAS-CHAVE: Expressão Plástica; Criança; Educação Pré-Escolar.

ABSTRACT

This report was written in the context of the professional internship of the pre-school education masters in Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Basing herself in an investigation standing, the intern, along the professional internship, pointed the importance of the plastic expression in the pre-school education, providing a fitting adequation in the formative process of children.

That being said, the practical work developed with a group of 3 different years will be described, considering the children's capacity as creator of its own learning.

The group of children and institution, as well as the various intervention methodologies approached will be also characterized.

KEYWORDS: Plastic expression; Children; Pre-school education

AGRADECIMENTOS

Após a conclusão de uma das mais importantes etapas da minha vida, assim como do meu percurso académico, não posso deixar de agradecer a todos aqueles que contribuíram para o meu sucesso e aprendizagem.

Começo por agradecer aos meus pais e à minha irmã pelo amor.

Aos meus primos Raquel Dias e André Mota por serem essenciais.

À Maria pelas risadas, amizade e todos os momentos partilhados.

Aos meus amigos, Diana Domingues, Márcia Jesus, Tiago Pinto, Nuno Barbosa, Fátima Rocha, André Portilho, Paulo Neto, Luís Silva, Diana Santos, Hugo Arrimar, Joana Leão, Liliana Marques, Marta Madureira, Sandra Pinto, por me fazerem acreditar em mim.

À equipa da Zara Home do Norteshopping por todos os momentos partilhados e por me fazerem crescer enquanto pessoa e profissional.

À Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti por me ter permitido realizar o sonho de ser educadora.

Às minhas orientadoras, Doutora Maria Clara Craveiro e Doutora Maria Isabel Brandão, por toda a dedicação e saber ao longo deste percurso profissionalizante.

À Doutora Mónica Oliveira pela partilha de saberes e inspiração.

À minha educadora Cooperante, Manuela Rodrigues, pelo acolhimento, partilha, disponibilidade e aprendizagem.

Aos meus meninos por me fazerem acreditar nesta tão desejada profissão.

A todos, muito obrigada.

Dedicado ao meu avô, Fernando Rodrigues Martinho.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	5
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	7
1.1. Conceção sobre educação e educador.....	7
1.2. Perspetivas sobre o futuro	9
1.3. Papel do professor investigador.....	11
1.4. Referentes teóricos que sustentaram a prática pedagógica 12	
2. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO.....	19
3. CONTEXTO ORGANIZACIONAL.....	23
3.1. Caraterização da instituição	23
3.1.1. Projeto Educativo.....	23
3.1.2. Plano Anual de Atividades	26
3.1.3. Regulamento Interno	27
3.1.4. Plano curricular do Grupo de Crianças	28
3.2. Caraterização do meio, famílias e crianças.....	29
3.2.1. Caraterização do meio envolvente.....	29
3.2.2. Caraterização do grupo de crianças	30
3.2.3. Caraterização das Famílias	34
3.3. Traçado das prioridades de intervenção conjunta ao nível da instituição e da comunidade	35
4. INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS	36
CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
BIBLIOGRAFIA.....	52

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Reflexão “Combater a baixa autoestima das crianças”

Anexo 2 – Reflexão “Os valores na formação pessoal e social”

Anexo 3 – Reflexão “Como educar os filhos para amanhã”

Anexo 4 – Planificação e avaliação semanal

Anexo 5 – Registo de observação contínuo

Anexo 6 – Fotografias da intervenção ao nível da instituição

Fotografia 1 – Sala da criatividade antes da intervenção

Fotografia 2 – Sala da criatividade depois da intervenção

Fotografia 3 – Dinamização da sala da criatividade

Fotografia 4 – Sala dos tecidos

Fotografia 5 – Biblioteca

Fotografia 6 – Website da instituição

Anexo 7 – Fotografias dos instrumentos de organização da sala

Fotografia 1 – Quadro de frequência das áreas

Fotografia 2 – Quadro de responsabilidades

Fotografia 3 – Quadro de presenças

Fotografia 4 - Quadro do tempo

Anexo 8 – Documentação do projeto “Os Animais”

Ilustração 1 - Partilha da pesquisa com a família

Ilustração 2 - "A galinha Vermelha"

Ilustração 3 - Registo do animal preferido

Ilustração 4 - Teia do Projeto

Ilustração 5 - Animais do centro

Ilustração 6 - Visita dos animais do centro

Ilustração 7 - Pintura das caixas arquivadoras

Ilustração 8 - Caixas arquivadoras

Ilustração 9 - Pictograma

Ilustração 10 - Ida ao sótão

Ilustração 11 - Pintura com pincéis

Ilustração 12 - Construção de painel

Ilustração 13 - Dinamização da área

Ilustração 14 - Pintura de árvores

Ilustração 15 - Pintura com balões

Ilustração 16 - Área da biblioteca/Selva

Ilustração 17 - Entrada da biblioteca

Ilustração 18 - Pintura do painel da quinta

Ilustração 19 - Pintura do arco-íris com as mãos

Ilustração 20 - Plantações

Ilustração 21 - Pintura com papel celofane

Ilustração 22 - Pintura de flores

Ilustração 23 - Pintura de casota para o coelho

Ilustração 24 - Quinta da Galinha Vermelha

Ilustração 25 - Pictograma para escolha do nome da quinta
Ilustração 26 - Colagem do arco-íris
Ilustração 27 - Quinta
Ilustração 28 - Colagem de caixas de fruta
Ilustração 29 - Oceano finalizado
Ilustração 30 - Adivinhas
Ilustração 31 - Pintura de animais
Ilustração 32 - Construção da zebra com ligaduras de gesso
Ilustração 33 - Pasta de papel
Ilustração 34 - Utilização do serrote
Ilustração 35 - Construção dos animais do projeto
Ilustração 36 - Pesquisas do projeto
Ilustração 37 - Introdução de animais na sala
Ilustração 38 - Plantações para a horta da quinta
Ilustração 39 - Registo dos nomes das plantas
Ilustração 40 - Documentação do projeto na sala
Ilustração 41 - Músicas de animais
Ilustração 42 - Puff na área da biblioteca
Ilustração 43 - Sons dos animais
Ilustração 44 - Pesquisa sobre África
Ilustração 45 - Desenhos dos animais
Ilustração 46 - Representação dos animais através do desenho
Ilustração 47 - Visita do artista plástico
Ilustração 48 - Elaboração da pintura em tela
Ilustração 49 - Quadro finalizado
Ilustração 50 - Visita à Quinta Pedagógica do Seixo
Ilustração 51 - Teatro - Divulgação do projeto

Anexo 9 – Registo de incidente crítico

Anexo 10 – Listas de verificação

Anexo 11 – Análise do PIP (Perfil de Implementação do programa)

Anexo 12 – Registo de Portefólio da criança

Anexo 13 – Entrevista à educadora cooperante

Anexo 14 – Caracterização do grupo e das famílias (Gráficos)

Anexo 15 – Segunda caracterização do grupo de crianças

Anexo 16 – Fotografias da área de expressão plástica

Fotografia 1 – Materiais da área da expressão plástica

Fotografia 2 – Área da expressão plástica

Anexo 17 – Fotografias da atividade de Miró

Fotografia 1 – Atividade de pintura

Fotografia 2 – Quadro dos amigos

Anexo 18 – Avaliação do projeto “Os Animais”

Anexo 19 – Rede do projeto “Os Animais”

LISTA DE ABREVIATURAS

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

M.E. – Ministério da Educação

OCPEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PE – Projeto Educativo

PAA – Plano Anual de Atividades

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PIP – Perfil de Implementação do Programa

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular Estágio, do Mestrado na área de formação de professores em educação Pré-escolar, da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, sob a orientação da Doutora Maria Clara Craveiro. Este percurso efetuou-se numa sala de três anos, no ano letivo 2012/2013.

O relatório reflete o percurso realizado ao longo do estágio profissional, através de uma caracterização da instituição, onde se efetuou a prática pedagógica, e da análise reflexiva do trabalho desenvolvido. Esta análise permite enquanto futura profissional, desenvolver uma consciência crítica, que mudou o meu modo de pensar e agir, assim como aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos durante o percurso académico.

Ao longo deste percurso, procurei sempre respeitar os ideários da instituição cooperante, colaborando na dinâmica institucional. Tive a preocupação de empregar os conhecimentos necessários para a concretização da minha intervenção educativa, assim como, adequar métodos e técnicas ao processo de desenvolvimento e aprendizagem, do grupo de crianças. Utilizei técnicas e instrumentos de observação, de maneira a conhecer o grupo e as individualidades de cada criança para que fosse exequível planificar, concretizar e avaliar a intervenção educativa, assim como participar em situações de envolvimento parental e ao nível da comunidade. Recorri à postura de professor investigador e reflexivo de maneira analisar, adequar e melhorar a prática pedagógica.

No início deste estágio, efetivamente, senti uma enorme insegurança. Tinha medo de falhar, de não conseguir cumprir as metas e objetivos a que me propus, porém, o decorrer da prática demonstrou o contrário. Senti de dia para dia uma evolução, pessoal e profissional, num processo de crescimento, possibilitado pela experiência vivenciada, que me permitiu adquirir competências fundamentais, para o exercício futuro desta profissão.

Este relatório apresenta-se dividido em quatro capítulos fundamentais. Num primeiro momento será realizada a referência ao enquadramento teórico que sustentou o estágio no decorrer da prática pedagógica, abordando também perspetivas teóricas referentes à Educação Pré-Escolar,

como a concepção sobre educação e educador, e o papel do professor investigador. No segundo capítulo, é realizada a referência às opções metodológicas e técnicas de investigação empregadas. No terceiro capítulo, será evidenciado o contexto organizacional, a partir da análise dos documentos facultados, através da caracterização do grupo de crianças, das famílias e do meio, assim como as prioridades de intervenção realizadas. No quarto capítulo, será descrita a intervenção educativa, destacando a importância e influência da Expressão Plástica para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças. Num último momento são apresentadas as considerações finais onde reflito sobre a minha prática pedagógica junto do grupo de crianças. Os anexos do relatório têm como objetivo fundamentar o trabalho desenvolvido ao longo do mesmo.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. Conceção sobre educação e educador

Educar é um cargo de grande responsabilidade, uma tarefa complexa que requer um comportamento ético. Mais do que um mero transmissor de conhecimentos, o educador deve ter o bom senso e a responsabilidade de ir ao encontro das necessidades educativas de cada indivíduo e criar um ambiente educativo securizante, onde cada criança se possa sentir valorizada e motivada, para o seu próprio crescimento.

Cabanas (2002) falo-nos sobre o dilema das concessões e restrições, com as quais o educador se debate durante a ação educativa, como equilibrar a autoridade do educador e outorgar a liberdade do educando. A autoridade e a liberdade são, de facto, princípios necessários para o sucesso da educação. No entanto, o equilíbrio entre estes dois termos é muitas vezes um enigma para o educador daí a necessidade de refletir sobre a ação educativa. Este autor cita ainda Pestalozzi que diz que *“a educação é o desenvolvimento natural, progressivo e sistemático de todas as faculdades”* e Dewey que define a educação como sendo *“uma constante reorganização ou reconstrução da experiência.”* (Cabanas, 2002:56-57)

De acordo com a Lei-Quadro nº 5/97, que consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar, na sequência dos princípios definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo,

“A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” (Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro, artigo 2)

O educador deve promover uma educação adaptada às necessidades das crianças, onde possam experimentar, realizar e aprender, através da sua própria curiosidade. A “escola inclusiva” deve ser promotora de uma pedagogia diferenciada, tendo em conta as necessidades de cada grupo e as características individuais de cada um, criando as condições necessárias

para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Segundo a Convenção sobre os Direitos da Criança, aprovada em 1989,

“a educação deve destinar-se a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades. E deve preparar a criança para uma vida adulta ativa numa sociedade livre (...)” (UNICEF, 2004:21),

assim como promover o respeito pela sua identidade, pela sua língua e valores culturais, bem como pelas culturas e valores diferentes dos seus.

De acordo com as OCPEPE, cabe ao educador criar as condições necessárias para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, de forma a promover a sua autoestima e autoconfiança, e desenvolver competências que permitam que cada criança reconheça as suas potencialidades e progressos. (cfr. Anexo 1 – Reflexão “Combater a baixa autoestima das crianças”) O docente tem a responsabilidade de contribuir para a igualdade de oportunidades, organizando o processo pedagógico, planeando e avaliando todo o processo, e os efeitos no desenvolvimento das crianças. (M.E., 1997: 18)

“A avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é um suporte do planeamento.” (Silva, 1997. Cit. por Gonçalves, 2008: 67)

Teresa Vasconcelos (2007) fala-nos sobre a importância da educação para a cidadania. Neste sentido cita Oliveira Martins (1992) que se refere à escola como elemento fundamental para *“proporcionar a «cultura do outro» como «necessidade de singularidades e diferenças»”* assim como *“um lugar de abertura e de solidariedade, de justiça e de responsabilização mútua, de tolerância e respeito, de sabedoria e conhecimento”* (Vasconcelos, 2007:111) A escola não como um lugar onde as crianças se sintam prisioneiras de rotinas, regras e horários, mas sim, um local onde estas se sintam verdadeiramente importantes. Neste sentido podemos afirmar que a família é o primeiro espaço facilitador de educação para a cidadania, sendo que, o envolvimento parental

“influência a qualidade de características das crianças, como auto-imagem positiva, o senso de otimismo e a orientação produtiva para as relações sociais (Swick, 1987b) e ganhos na linguagem, habilidades motoras, conceitos e solução de problemas (Pittman, 1987; Schaefer, 1985; Swick, 1987b)” (Spodek, 1998:168)

O envolvimento dos pais, em parceria com a escola, pode facilitar a aprendizagem, complementando-se o trabalho que é realizado, em ambos os contextos.

“Admitir que a criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objecto do processo educativo” (M.E., 1997:19). A nossa intervenção enquanto educadores deve respeitar e estimular as características individuais, de cada sujeito, respeitar a diferença e dar a todos oportunidades para que possam ser responsáveis pela construção do seu próprio conhecimento.

O educador, ao exercer a sua profissão, assume um compromisso com a criança, de conhecer, cumprir e defender as leis e regulamentos, que melhorem a sua qualidade de vida, assim como atender às suas necessidades educativas individuais, contribuindo para o respeito de si mesma.

“Sendo assim, educar as crianças de hoje para o mundo do amanhã significa, antes de tudo, educá-las para se tornarem, dia após dia, mais inteligentes e melhores. Educá-las para o desenvolvimento para o desenvolvimento. (...) educá-las para que cheguem longe em termos de desenvolvimento intelectual, social, moral ou emocional(...)” (Lourenço, 1996:11)

Os educadores devem privilegiar as metodologias, incutindo o gosto na criança pelo aprender, querer saber mais e pelos atributos fundamentais para as futuras gerações.

“No drama social quotidiano educa-se para a justiça e para a solidariedade. Na contextura política da cidade e nas suas contradições de poder aprofunda-se o apego à liberdade e à democracia como valores perenes. No confronto com a diversidade educa-se para a descoberta do diferente e para o respeito com o outro. Na voracidade do consumo, forma-se para discernir entre o necessário e o supérfluo. Perante a multiplicação da violência, conquistam-se corações para a paz.” (Carneiro, 2000:18)

1.2. Perspetivas sobre o futuro

Atualmente é de senso comum, que estamos atravessar uma crise de valores, onde o exercício da cidadania está de costas voltadas com a nossa sociedade. O educador de hoje tem a difícil tarefa de despertar nas crianças, o sentido da responsabilidade, autonomia e da solidariedade, ou seja,

cidadãos conscientes. (cfr. Anexo 2 – Reflexão “Os valores na formação pessoal e social”)

Neste sentido, a educação pré-escolar não pode demitir o papel da criação de hábitos de partilha, solidariedade, justiça, verdade e consequentemente respeito pela diferença. Deste modo, tem a importante missão de fazer (re)nascer a educação para a cidadania. Orlando Lourenço (1996) fala-nos que da educação como um compromisso,

“um desafio estimulante porque, (...) por boas e inteligentes que sejam as crianças é sempre possível ir mais além. Ou seja, é sempre possível chegar mais longe em termos de justiça e bondade (desenvolvimento sociomoral), inteligência e razão (desenvolvimento cognitivo), sensibilidade e afetividade (desenvolvimento emocional).” (Lourenço, 1996:12)

O educador deve reconhecer *“o direito da palavra da criança, ou seja, deverá assumir a criança como um actor social, detentor de competências reflexivas e críticas”* (Craveiro, 2007:16). Assim, promove-se a partilha de poderes na composição do processo educativo e a participação da criança, na vida do jardim-de-infância, estabelecendo *“um exercício e uma aprendizagem de cidadania, na medida em que lhe é dada a possibilidade de pertencer a um grupo e de se perceber como membro da sociedade”* (Craveiro, 2007:16). Este processo vai proporcionar às crianças, a sabedoria de conviver com os outros, respeitando os seus deveres e defendendo os seus direitos e, por fim, contribuindo de forma ativa para a transformação do seu ser social. Dewey diz-nos que *“a educação não é uma preparação para a vida é a própria vida”* (cit. Craveiro, 2007:17). A criança *“tem de colher de cada momento educativo todo o significado dessa experiência e, deste modo, ela prepara-se para realizar o mesmo no futuro.”* (Craveiro, 2007:17)

A criança tem que ter um papel ativo no seu processo educativo, tem que vivenciar valores, ser criadora da sua própria aprendizagem e visualizar no educador uma atitude de respeito, onde se sinta valorizada, respeitada e segura, onde exista a tolerância e o respeito pelas diferentes culturas. É importante que as famílias e os educadores se unam para desenvolver as competências necessárias para despertar, nas crianças, o exercício da cidadania. (cfr. Anexo 3 – Reflexão “Como educar os filhos para amanhã”)

O jardim-de-infância deve ser o impulsionador dos laços sociais nas crianças pequenas, preparando-as para o futuro, para a vida. Desta forma,

os educadores devem refletir sobre o tipo de cidadãos, que querem ajudar a formar, e a forma como as podem ajudar a tornarem-se seres humanos que respeitem a pluralidade das culturas com valores, consciência social, sentido crítico, autonomia, solidárias e com a competência de aprender ao longo da vida.

1.3. Papel do professor investigador

O professor investigador deve sentir-se responsável pela sua própria ação, modelando a sua prática pedagógica através do ato reflexivo. O educador deve ser o construtor do seu próprio conhecimento, tendo o cuidado de refletir antes, durante e posteriormente à ação. Esta prática vai permitir ao docente conquistar uma condição imprescindível, para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Este processo pressupõe uma abordagem sócio construtivista e ecológica da aprendizagem, concebendo a eminência do paradigma do professor, como prático reflexivo.

Segundo Isabel Alarcão (2001), uma cultura de investigação é fundamental na formação inicial dos professores com vista ao desenvolvimento de atitudes e competências problematizados, das práticas educativas. No nosso país, a conceção atual do currículo e de gestão curricular ditam que o professor deve ser um gestor em situação real e um intérprete crítico de orientações globais. O professor de hoje deve instituir o currículo e o reconstruir com os seus colegas profissionais e alunos, de forma a dar resposta às necessidades da sua prática pedagógica. Este percurso dita uma enorme responsabilidade *“aliada ao reconhecimento de que as inovações não se fazem por decreto, requer dos professores um espírito de pesquisa próprio de quem sabe e quer investigar e contribuir para o conhecimento sobre a educação.”* (Alarcão, 2001:16). Esta atitude revela uma preocupação pela qualidade de ensino praticado nas escolas/jardim-de-infância, assim como contribui para o desenvolvimento profissional dos professores/educadores e para o desenvolvimento das instituições/escolas em que estes se inserem.

O conceito de professor-investigador tem sido debatido por vários autores. A portuguesa Maria do Céu Roldão (cit. por Alarcão, 2001:5) considera o *“currículo como campo de acção do professor”* (2000:15) e *“os professores como principais especialistas do currículo”* (2000:17), afirmando que pensar através do currículo é *assumir*

“uma postura reflexiva e analítica face ao que constitui a sua prática quotidiana, concebendo-a como campo de saber próprio a desenvolver e aprofundar a não como normativo que apenas se executa sem agir sobre ele” (2000:17).

O professor-investigador tem de se questionar sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, sobre o insucesso dos seus alunos, e ter uma atitude de estar na profissão que criticamente questiona e se questiona. (Alarcão, 2001)

“Cumpre-nos estar dispostos a manter e prolongar o estado de dúvida, que é estímulo para uma investigação perfeita, na qual nenhuma ideia se aceita, nenhuma crença se afirma positivamente, sem que lhes tenham descoberto as razões justificativas.” (Dewey, 1959:25).

Ser um professor-investigador é uma forma de estar na profissão, que permite a construção personalizada do conhecimento e que se revela fundamental, para o sucesso das intervenções educativas.

1.4. Referentes teóricos que sustentaram a prática pedagógica

É essencial na educação pré-escolar dar resposta aos interesses e necessidades do grupo e de cada criança, que devemos ver como ser único e agente ativo da ação educativa.

De forma a auxiliar a dinamização da ação educativa, estudou-se a pedagogia adotada pela instituição, em que nos inserimos, e conheceu-se o grupo, de forma a adapta-la. Com a leitura do Projeto Educativo, evidenciou-se que a instituição adotou as pedagogias de Situação e de Projeto para desenvolver o seu trabalho, valorizando a aprendizagem ativa da criança.

Neste sentido, o trabalho realizado, durante o estágio profissionalizante, colocou a criança como principal agente do seu desenvolvimento. Deste modo, as crianças são incentivadas *“a explorarem, a interagirem, a serem criativas, a seguirem os seus próprios interesses e a*

brincarem” (Brickman & Taylor,1996:6), tal como defende o modelo High/Scope. Para que as crianças sejam os principais responsáveis, pelas suas aprendizagens, o educador deve ouvir os seus interesses, questionar e apoiar as crianças, orientado as suas vontades, promovendo o sucesso nas crianças. A aprendizagem ativa,

“É uma abordagem para a infância que permite às crianças o pleno uso das suas competências que estão a despertar. Além disso, os professores podem aprender mais sobre cada uma das crianças em situações de aprendizagem activa; em actividades totalmente dirigidas pelos professores, tudo o que os adultos podem descobrir é a competência das crianças para seguirem instruções.” (Brickman & Taylor, 1996:12)

As OCPEPE (1997), salientam que a intervenção profissional do educador passa por diferentes etapas que se interligam, assim sendo, o educador para fundamentar a sua intencionalidade do processo educativo, deve observar e conhecer o grupo de crianças, planear o seu trabalho, concretizar a ação, avaliar o processo e os efeitos e partilhar com os outros adultos que também têm responsabilidade sobre a mesma. (cfr. Anexo 4 – Planificação e avaliação semanal)

Deste modo, a minha prática pedagógica foi fundamentada com base no estudo de diferentes teóricos que defendem a perspetiva construtivista, compostos pela abordagem ao Modelo High/Scope (Hohmann & Weikart, 2009); o Movimento da Escola Moderna, apoiado pelas técnicas de Freinet; em alguns momentos o Modelo Curricular de Reggio Emilia, fundamentado por Malaguzzi (1996) e ainda a Metodologia do Trabalho de Projeto abordado por Vasconcelos (2011) e Katz (1997).

Numa primeira instância, irei abordar o Modelo Curricular Reggio Emilia, onde Loriz Magaluzzi (1996) nos remete para a importância das crianças aprenderem através da exploração das suas cem linguagens. Reggio Emilia sofre influências da filosofia educacional da escola progressista americana onde Dewey é um dos seus maiores representantes. Neste sentido, este modelo defende o imenso respeito pelas crianças, o prazer em escutá-las e o aprender com elas; a preocupação com as experiências dos mais novos e a ligação entre a escola e a vida; a importância das descobertas das crianças, a pesquisa e experimentação. São as crianças que criam o seu próprio conhecimento, aprendendo enquanto vão fazendo. Malaguzzi (1996) defende que a criança é

competente, cheia de potencialidades e capaz de construir o seu próprio conhecimento, capaz de se relacionar com os adultos e os seus pares, com ideias próprias, sendo construtores da sua própria cultura. (cfr. Anexo 5 – Registo de observação contínuo) Reconhece o direito à criança de expandir o seu potencial, dando grande importância à capacidade de socialização, reconhece o desejo de aprender das crianças, através de estratégias construtivas que contribuem para a formação de uma inteligência criativa, um pensamento livre e o respeito pela sua própria individualidade. Neste modelo, fomenta-se uma rede de comunicação entre as crianças, pais e educadores. Estes três protagonistas trabalham juntos com o objetivo comum, de construir uma cultura que respeite a infância, como um tempo para explorar, criar e ser feliz. Neste sentido, um fator importante neste estágio profissionalizante foi envolver os pais nas atividades proporcionadas no jardim-de-infância. O educador cria oportunidades para as crianças usarem linguagens simbólicas para representar os seus pensamentos e hipóteses, fazendo com que as crianças tenham a oportunidade de reorganizar conceitos, ideias, pensamentos e teorias para a construção de um novo significado. O educador neste processo é um observador atento, documentador e parceiro, no processo de aprendizagem.

“Reinventamos e reeducamos a nós mesmos, junto com as crianças. Não apenas o nosso conhecimento organiza o conhecimento das crianças, mas também o modo de ser e de lidar com a sua realidade influencia similarmente o que conhecemos, sentimos e fazemos.” (Rinaldi, 1999: 122)

Segundo Hohmann & Weikart (2007), a adoção do Modelo High/Scope, reconhece que o poder para aprender reside na criança, valorizando a aprendizagem pela ação, onde o adulto tem o papel de apoiar e guiar, neste processo. Este modelo apresenta como princípios básicos, a aprendizagem pela ação, a interação adulto-criança, o contexto de aprendizagem, a rotina diária e a avaliação. Num primeiro momento, o educador privilegia o poder da aprendizagem ativa, que faz com que as crianças construam o seu conhecimento, de forma a dar sentido ao mundo. O educador deve proporcionar à criança experiências-chave, respeitando os seus interesses, e criando um ambiente estimulante e desafiador. Relativamente à organização do espaço e materiais, estes devem ser adequados ao desenvolvimento do grupo e suficientes para todas as

crianças, primando pela diversidade, flexibilidade e variedade. Estes devem, ainda, estar devidamente organizados e rotulados para permitir que as crianças os possam usar e arrumar. Durante o estágio, a equipa pedagógica, reuniu-se diversas vezes para organizar o espaço e seleccionar materiais, correspondendo aos interesses do grupo. A organização da sala esteve dividida pelas seguintes áreas de interesse: área da casinha, jogos de chão, jogos de mesa, biblioteca, plástica e informática, que se foram modelando ao longo do ano. Durante as alterações a estagiária recorreu ao instrumento de avaliação, PIP, que permitiu avaliar diferentes fatores da intervenção pedagógica. (cfr. Anexo 11 – Análise do PIP)

A interação positiva, entre adultos e crianças, é de extrema importância, na medida em que cria um clima psicologicamente protegido e saudável, onde as crianças se sentem apoiadas e respeitadas, durante as suas intervenções. Este clima positivo faz com as crianças aprendam a confiar nos outros, conferindo-lhes uma maior autonomia, iniciativa, empatia e autoconfiança.

“Os adultos põem em prática estratégias de interação positivas, partilhando controlo com as crianças, centrando-se nas suas riquezas e talentos, estabelecendo relações verdadeiras com elas, apoiando as suas brincadeiras, e adoptando uma abordagem de resolução de problemas face ao conflito social.” (Hohmann & Weikart. 2009:6)

O Modelo High/Scope prevê na sua rotina períodos de planear-fazer-rever, bem como tempo em grande grupo, pequeno grupo, individualmente, na sala ou no exterior, que se sucedem de forma fluída, fornecendo um alargado leque de experiências de aprendizagem e desenvolvimento, para as crianças. Apresentando-se como uma fuga às estruturas rígidas e às estruturas desregradas, *“A rotina diária proporciona uma estrutura flexível”* (Hohmann & Weikart, 2009: 242), coerente e consistente. Esta apresenta-se organizada de forma a amenizar o processo de transição de casa para o contexto educativo, apoiando os valores do currículo, oferecendo às crianças *“uma sequência de acontecimentos que elas podem seguir e compreender”* e *“ajuda os adultos a organizarem o seu tempo com as crianças de forma lhes oferecer experiências de aprendizagem ativas e motivadoras”* (Hohmann & Weikart, 2009: 224). O processo de planeamento permite que as crianças exponham um problema ou objetivo, com base nos seus

próprios interesses. *“São elas próprias que decidem o modo como vão passar o seu tempo a trabalhar.”* (Hohmann, Banet & Weikart,1979:85). Através do planeamento as crianças desenvolvem competências de interação com os outros, comunicação e a sua imaginação, estimulando a articulação de ideias, escolhas e decisões. A rotina diária apresentou-se constituída por diversos tempos: acolhimento na área de reunião; tempos de grande e pequeno grupo; tempos de transição; higiene; almoço; recreio; sessão de motora; organização de sala, que proporcionaram *“um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que elas perseguem os seus interesses e se envolvem em diferentes actividades de resolução de problemas.”* (Hohmann & Weikart,2009:224)

O momento de avaliação implica que os educadores observem as suas crianças, interajam com elas e as escutem. O trabalho de equipa é fundamental para o sucesso de processo ensino-aprendizagem da criança. Para tal, é necessário que a equipa se reúna para partilhar observações, recolher dados e fazer o planeamento diário. O registo dessas observações são fundamentais para avaliar e sistematizar o desenvolvimento da criança. Outro fator importante, neste processo, é a relação que a escola estabelece com a família, tendo que ser esta uma relação aberta, de partilha, respeito e compreensão da cultura da criança.

Em relação ao Movimento da Escola Moderna (MEM), este detêm os princípios pedagógicos baseados na teoria de Freinet, que desafia a visão individualista do desenvolvimento infantil, e defende que o desenvolvimento se constrói através de práticas sociais. *“Da prioridade dada por Freinet às técnicas pedagógicas, sustenta-se, no MEM, que a educação escolar assenta na qualidade da organização participada que a define como sistema de treino democrático.”* (Oliveira-Formosinho, 1996:140) Freinet revolucionou a pedagogia do seu tempo e, ainda hoje, esta teoria continua atual. Defendia que a criança é da mesma natureza que o adulto e, neste sentido, devia ser reconhecida e respeitada, como construtora de saberes com os outros. Valorizou o trabalho cooperativo, apoiando a criação de atividades ou experiências de trabalho onde as mesmas partilhem e ensinem umas às outras as suas aprendizagens.

“Neste modelo tudo gira em torno da vida do grupo. A aprendizagem não se centra nem no adulto nem nas actividades, mas sim na heterogeneidade do grupo, nos seus saberes, na sua cultura, na sua dinâmica, na sua diversidade.” (Gonçalves, 2008: 44)

Ao longo do estágio desenvolvido, foram utilizados diferentes instrumentos de organização da sala, fundamentais para a gestão social e intelectual do grupo, pois possibilita à criança desenvolver o seu sentido de tempo, continuidade, responsabilidade, autonomia e permitir a resolução de problemas da sala. Deste modo, foram utilizados até ao momento, o quadro de presenças; o quadro do tempo; o quadro de frequência das áreas e o quadro de responsabilidades que tem a finalidade de organizar a vida quotidiana das tarefas e do trabalho, a ser desenvolvido na sala. (cfr. Anexo 17 – Instrumentos de organização da sala)

“É no envolvimento e na organização construídas paritariamente, em comunidade cultural e formativa, que se reconstituem, se recriam e se produzem os instrumentos (intelectuais e materiais), os objectos de cultura, os saberes e as técnicas através de processos de cooperação e de interajuda (todos ajudam e todos aprendem).” (Oliveira - Formosinho, 1996:141)

Neste sentido, citando Júlia Oliveira-Formosinho (1996), iniciamos o caminho,

“por negociação progressiva, desde o planeamento à partilha de responsabilidades (...) à construção dialogante dos valores e dos significados das práticas culturais e científicas em que radica o desenvolvimento e a educação.” (1996:141)

A escola é vista como uma comunidade de partilha de experiências culturais da vida real de cada um e dos conhecimentos herdados. A organização democrática potencia o exercício direto e continuado dos valores de evidente respeito, automatização e solidariedade e é por isso que os educadores *“se assumem como promotores da organização participada; dinamizadores da cooperação; animadores cívicos e morais do treino democrático; auditores activos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica.”* (Oliveira-Formosinho, 1996:155)

Este modelo privilegia, ainda, uma forte articulação com as famílias e organizações da comunidade *“como fonte de conhecimento e de formação para o jardim-de-infância.”* (Oliveira-Formosinho, 1996:156) Deste modo, a instituição cooperante beneficia a interação das crianças às pessoas do meio e da sociedade, sendo que, em vários momentos as famílias puderam

realizar atividades na sala, assim como existiu a interação com a comunidade, através de visitas à igreja, mercearia, entre outros.

A Metodologia de Projeto complementa-se com os restantes modelos aplicados, de forma a desenvolver uma metodologia de trabalho pedagógico, que privilegia a participação das crianças, no processo ensino-aprendizagem. Esta metodologia valoriza a educação pela ação, onde as crianças aprendem fazendo e lhes proporcionadas atividades de descoberta. As suas ideias são hipóteses de ação e cabe aos educadores fazer com que as mesmas tenham as condições necessárias para que a criança resolva por si própria, os seus problemas. Dewey (1899) advoga o conceito de experiência como fator central na educação e na aprendizagem, defendendo que as crianças aprendem através das experiências-aprendizagem experimental; que a educação progressiva está no crescimento constante da experiência; as experiências potenciam a capacidade de aprender, sendo que a escola tem como função possibilitar à criança a reconstrução da experiência, a qual consiste, por um lado, em experimentar, e por outro, em verificar o método científico/experimental, permitindo retirar de cada experiência todas as suas possibilidades e expandi-las, sendo essencial para o educador descobrir os verdadeiros interesses das crianças e apoiá-las nos mesmos.

Neste processo é primordial que o educador aproveite e valorize a curiosidade natural da criança, dirigindo-a para a investigação de conhecimentos. Para Dewey (1899), a educação trata-se de um processo interativo, onde existe a partilha de experiências e saberes, despertando o espírito de equipa, divisão de tarefas, a cooperação e a consequente criação de um espírito social. O espírito de iniciativa e independência levam à autonomia, virtudes de uma sociedade realmente democrática, em oposição ao ensino tradicional que valoriza a obediência.

“Os objetivos das pedagogias participativas são os do envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa. A imagem da criança é de um ser de competência e atividade.”
(Oliveira-Formosinho, 2011:15)

Júlia Oliveira-Formosinho (2011), defende que uma pedagogia da infância participativa, só é possível com a

“criação de espaços e tempos pedagógicos onde a ética das relações e interações permite desenvolver atividades e projetos que (...) valorizam a experiência, os saberes e as culturas das crianças em diálogo como os saberes e as culturas dos adultos” (2011:19)

permitindo à criança viver, conhecer, significar e criar.

A metodologia de projeto, da qual John Dewey (1899-1924) e William Kilpatrick (1936) são referências, tem como base a Pedagogia Progressiva, deste modo, abriga-se *“uma concepção do Homem, Conhecimento e Sociedade, e é através desta concepção que a teoria se projeta em ação educativa.”* (Oliveira-Formosinho, 2011:51)

Segundo Vasconcelos (1998), o trabalho de projeto, apresenta quatro fases distintas, definição da problemática, planificação, execução e avaliação, sendo que, *“estas fases não são compartimentos estanques, antes estão interligadas.”* (M.E., 1998:139)

O projeto, desenvolvido durante o estágio, surgiu a partir do interesse das crianças e passou pela dinamização da área da biblioteca, onde as crianças a partir de uma história, quiseram investigar diferentes animais e conseqüentemente construir uma selva, uma quinta e um oceano. Para o início da investigação foi fundamental o envolvimento das famílias, que se mostraram disponíveis e dispostas a colaborar com a equipa pedagógica. (cfr. Anexo 8 – Documentação do Projeto “Os Animais”)

Vasconcelos (1998) cita Vygotsy (1978), dizendo que *“o projecto traz sentido, finalidade, orientação e intencionalidade ao quotidiano pedagógico. O trabalho de projecto “projeta” as crianças “para além do seu próprio desenvolvimento”,* (M.E., 1998:154) proporcionando aprendizagens estruturantes e significativas.

2. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

Relativamente às metodologias de investigação, estas devem promover uma ação adequada e conseqüente, adaptadas às características do grupo, e centradas na reflexão crítica, a partir das práticas, permitindo ao educador investigar uma determinada situação ou problema. Deste modo,

num primeiro momento, foi efetuado uma análise da caracterização da instituição, do meio, das famílias e do grupo de crianças.

A investigação qualitativa em educação permite ao investigador recolher dados que favorecem *“a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. (...) elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa”*.(Bogdan & Biklen 1994:16).

Segundo Parente (2002), a observação direta das crianças durante as diferentes atividades é fundamental para obter informações sobre todas as áreas de desenvolvimento, uma vez que, essa informação *“pode ser exata, precisa e significativa para os educadores, porque é realizada no contexto natural e autêntico dos acontecimentos.”* (Parente, 2002:180)

Iturra (2005), fala da observação participante como *“(...) o envolvimento directo que o investigador de campo tem com um grupo social, dentro dos parâmetros das próprias normas de grupo (...)”*(Iturra, 2005 cit. Gonçalves, 2008:98). Neste sentido Gonçalves (2008) diz que *“cabe ao investigador observar os contextos, os participantes, as interações verbais e não verbais”*, sendo necessário que o observador aprenda a incluir-se na observação e tenha uma prática reflexiva.

No decorrer do estágio profissionalizante, para o melhoramento da prática pedagógica, foram utilizados registos de observação, nomeadamente registos de incidentes críticos, que são definidos como *“relatos narrativos que descrevem um incidente ou comportamento (...) de forma factual e objectiva (...)”* (Parente, 2002:181) (cfr. Anexo 9 – Registo de incidente crítico). As listas de verificação são definidas como *“listas de traços específicos ou comportamentos agrupados numa ordem lógica. O observador assinala a presença ou ausência de cada comportamento”* (Parente, 2002:187). (cfr. Anexo 10 – Listas de verificação)

“As grelhas de avaliação/listas de verificação são instrumentos que visam fornecer ao educador a possibilidade de recolher informações sobre aspectos fundamentais acerca do percurso de aprendizagem/desenvolvimento das crianças; são utilizadas por todas as educadoras, embora os seus conteúdos e o seu formato se apresentem diversificados.”(Gonçalves, 2008:99)

O registo fotográfico é usado como suporte e recurso no estágio e *“(...) está intimamente ligada à investigação qualitativa. (...) e dão-nos fortes*

dados descritivos são muitas vezes utilizadas para compreender o subjectivo e são frequentemente analisadas indutivamente.” (Bogdan & Biklin 1994:183). (cfr. Anexo 8 - Documentação do projeto “Os Animais”)

O PIP (Perfil de Implementação do Programa) entende-se como sendo um instrumento de avaliação que se organiza em quatro diferentes grupos - ambiente físico, rotina diária, interação adulto-criança e interação adulto-adulto. Este documento permite à equipa pedagógica refletir e analisar o trabalho realizado com as crianças, promovendo deste modo o seu desenvolvimento profissional. (cfr. Anexo 11 – Análise do PIP)

“(...) a utilização de um instrumento desta natureza permite aos profissionais referir os processos de aprendizagem da criança ao contexto educativo, caminhando de um entendimento de muito indiferenciado de aprendizagem a um entendimento mais diferenciado” (Oliveira-Formosinho, 2002:156)

O portefólio da criança é um importante instrumento de avaliação que conta toda a história de aprendizagem da criança, ao longo do tempo. É importante que as crianças percebam qual o valor deste material e que nele contêm toda a sua aprendizagem narrada, através da documentação variada das suas experiências de aprendizagem – os seus trabalhos (pinturas, desenhos, colagens, amostras de escrita) e imagens fotográficas que retratam as suas ações e interações. (cfr. Anexo 12 – Registo do Portefólio da criança)

“Os portefólios oferecem uma estrutura para uma grande variedade de encontros individualizados entre crianças pequenas e seus familiares. Esses eventos na creche, na pré-escola (...) são oportunidades de aprender mais sobre o modo como as crianças aprendem, assim como sobre as suas habilidades, seus interesses e suas necessidades particulares.” (Shores & Grace, 2001:22)

Para inferir a importância que a educadora oferece à expressão plástica, na sua prática profissional, considerei oportuno a realização de uma entrevista para complementar a reflexão sobre um aspeto pedagógico, que considerei significativo na minha prática.

Segundo Estrela (1990),

“a entrevista de investigação oferece a possibilidade de conhecer os intervenientes no processo, ao mesmo tempo que permite a recolha de dados de opinião, indicadores de caracterização do processo.” (Estrela, 1990 cit. por Gonçalves, 2008:97)

Este instrumento de recolha de informação permitiu recolher um conjunto de dados qualitativos que me irá possibilitar recolher dados

descritivos, “(...) permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.” (Bogdan & Biklen, 1994:134).

“As entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação. Algumas, embora relativamente abertas, centram-se em tópicos determinados ou podem ser guiadas por questões gerais (Merton e Kendal, 1946)” (Cit. Bogdan & Biklen, 1994:135)

Através dos dados recolhidos com a entrevista realizada à educadora cooperante (cfr. Anexo 13 – Entrevista à Educadora Cooperante) pude perceber que, apesar de mesma valorizar a Expressão Plástica, não usa este domínio de modo inovador e criativo, recorrendo normalmente à pintura e modelagem como únicas técnicas utilizadas. A falta de material pode ser um entrave à diversidade de atividades proporcionadas ao grupo, assim como a falta de formação posterior aos seus estudos iniciais, na área das expressões. Com o decorrer do estágio profissionalizante, a educadora salienta o contributo positivo da estagiária nomeadamente no domínio da Expressão Plástica, salientando a importância da utilização das diferentes técnicas, materiais e experiências de aprendizagem. A educadora evidencia também o impacto positivo da diversidade de atividades proporcionadas ao grupo, sentido que existiu o especial cuidado de corresponder aos interesses e motivações das crianças e, deste modo, potenciar várias competências, nomeadamente o espírito de grupo, cooperação, assim como, uma maior autonomia, criatividade e sentido crítico.

Procedeu-se também à análise dos documentos da instituição, Projeto Educativo e Regulamento Interno, assim como as fichas de anamnese do grupo de crianças, de maneira a realizar uma caracterização do grupo, do meio envolvente e das famílias.

3. CONTEXTO ORGANIZACIONAL

3.1. Caracterização da instituição

A instituição onde foi realizado o estágio profissionalizante de Mestrado em Educação Pré-Escolar alberga desde 1988 as valências de Creche (crianças dos 3 meses aos 2 anos); Jardim-de-infância (crianças dos 3 aos 5 anos) e ATL (Crianças dos 6 até cerca dos 10 anos). É um organismo reconhecido como sendo uma I.P.S.S., e tem a seu cargo a inscrição de 265 crianças. Relativamente à gestão da instituição, esta é da competência exclusiva da Mesa Administrativa, exercida através do Provedor nomeado para o efeito, um vice-provedor, um secretário, um tesoureiro e três vogais. A coordenação da atividade dos estabelecimentos e a direção pedagógica e funcional são confiados a um “coordenador”, nomeado pela Mesa Administrativa, pelo período de três anos, renovável por iguais períodos. O estabelecimento possui ainda um vasto leque de pessoas que direta ou indiretamente contribuem para o bom funcionamento e concretização do projeto da instituição, tais como: 9 educadoras, professores de inglês e motricidade, 13 auxiliares de educação, 1 cozinheira, 2 auxiliares de cozinha, 1 operadora de lavandaria, 15 auxiliares de serviços gerais e um auxiliar administrativo. A instituição conta ainda com colaboradores extra quadro, tais como estagiários da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, estagiários do CEFPI e professores de dança, jazz, ballet, karaté, capoeira e informática.

Como instrumentos de ação, a presente instituição é portadora de um Regulamento Interno, um Projeto Educativo, um Plano Anual de Atividades e os Projetos Curriculares de grupo.

3.1.1. Projeto Educativo

Segundo J.-P. Obin (1993), a emergência da noção de projeto pode ser ligada a quatro grandes expectativas sociais: a luta contra o insucesso escolar, a procura de eficácia e eficiência, o desenvolvimento de processos

participativos e a introdução de uma nova organização fundada sobre o reconhecimento de exigências desiguais, de uma complexidade organizacional consolidada sobre múltiplas interações. (cit. Fontoura, 2006)

Para Jorge Adelino Costa (1994), o Projeto Educativo entende-se como sendo um

“Documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumentos de gestão, é o ponto de referência orientador na coerência e unidade da acção educativa.” (Costa, 1994:10)

O projeto educativo do ponto de vista administrativo-organizacional é considerado um elemento prioritário nas organizações escolares, enquanto instrumento ao serviço da eficácia e do desenvolvimento organizacional. Este documento deve ser elaborado por toda a comunidade educativa e não é da exclusiva responsabilidade dos gestores da instituição. Tal como podemos ver no Projeto Educativo da instituição este é um instrumento estruturante da identidade da escola e um processo interdisciplinar e dinâmico de desenvolvimento organizacional e de interação com o meio, através de novos recursos e de uma abertura à mudança. Este documento deve ser flexível e adaptado às constantes necessidades da comunidade educativa, no entanto não deverá estar sujeito a profundas e constantes alterações anuais. Como nos descreve o documento da instituição, *“O PE assenta num processo mental anterior à acção e com vistas ao futuro, numa motivação afetiva e cognitiva dos intervenientes e numa transformação possível do real.”*, porém, para a sua concretização, necessita de outros instrumentos operacionalizadores tais como o plano anual de atividades e a planificação, que cada docente faz das suas atividades. A estrutura do projeto educativo baseia-se no seguinte esquema: Notas de Identidade; Formulação de Objetivos; Concretização de uma Estrutura; Quem Somos?; Que pretendemos?; E de que Meios dispomos?, o que se verifica no documento apresentado, pela instituição. A equipa pedagógica da instituição considera a criança como agente ativo da ação educativa, tendo adotado as pedagogias de situação e projeto como elementos pedagógicos para desenvolver o seu trabalho. A instituição guia-se pelo princípio geral e objetivos pedagógicos enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar,

nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e mais recentemente nas Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar. Existe a preocupação em dar à criança, o maior número de experiências possíveis em diferentes situações, tendo em conta o nível de desenvolvimento socio-afetivo e cognitivo das mesmas. Pode-se ler no documento que umas das preocupações da instituição é a utilização de um currículo flexível, adequado às necessidades, interesses e ao desenvolvimento das crianças e aberto à colaboração das famílias. A pedagogia de projeto, utilizada na instituição, tem como preocupação

“a socialização, respeito pelo outro, cooperação e solidariedade e uma individualização atendendo ao desenvolvimento de cada criança na sua globalidade, tendo em conta o seu meio envolvente, o seu desenvolvimento cognitivo, social e psico-motor.” (Projeto Educativo: 2011:26)

Neste sentido, o tema selecionado pela instituição surgiu a partir de um problema atual “*A preservação do meio ambiente*”, de forma a sensibilizar o cidadão de amanhã, tornando-o responsável, e interveniente nesta problemática. De salientar que este tema surgiu de acordo com um projeto anteriormente vivido, de Setembro de 1992 até Setembro de 2002 participado pela União Europeia, Projeto Sócrates – “*Meio Ambiente e Ecologia*”. Desde de 2005 a instituição faz ainda parte do projeto Eco-Escolas, em parceria com a autarquia, onde são seguidos os padrões do projeto que se resumem na política dos 3 Rs e nos temas da biodiversidade, energia, água e transporte. Este organismo tem como finalidade promover, em colaboração com as famílias, o total envolvimento da criança nomeadamente nos seus aspetos físico, emocional, intelectual e social. Tal como podemos ler no documento a instituição tem como objetivos:

“estabelecer o intercâmbio meio-família-escola; despertar na criança valores que ajudem a sua integração na sociedade; despertar a criança para o mundo que a rodeia; despertar a criança para os valores cristãos; estimular todas as formas de comunicação; desenvolver a criatividade e a imaginação pondo ao seu dispor o material necessário e diversificado; favorecer a intercomunicação entre outras instituições culturais, inclusive de outros países.” (Projeto Educativo, 2011: 32)

De salientar que a instituição possui espaços livres com jardim, que constitui uma mais valia para as crianças, proporcionando uma grande diversidade de experiências.

3.1.2. Plano Anual de Atividades

Segundo Jorge Adelino Costa (1992) o Plano Anual de Atividades entende-se como sendo um

“instrumento de planificação das actividades escolares para o período de um ano lectivo consistindo, basicamente, na decisão sobre os objectivos a alcançar e na previsão e organização das estratégias, meios e recursos para os implementar.” (Costa, 1992:27)

Segundo o autor para que o PAA possa dar uma resposta coerente e adequada às necessidades educacionais da comunidade educativa, será necessário ter em conta três aspetos fundamentais:

“os princípios apresentados e os objectivos propostos pelo Projecto Educativo da Escola; as orientações decorrentes da análise do Relatório Anual de Atividades da Escola do ano letivo anterior e um levantamento das necessidades a partir de um Diagnóstico da situação real (comunidade educativa, recursos materiais, quadro legal, ...) do ano a que o plano se refere.” (Costa, 1992:27-28).

Tendo em conta estes aspetos podemos supor que para a elaboração do PAA são necessários quatro momentos essenciais de planificação: diagnóstico, objetivos, meios e estratégias e avaliação. Relativamente à responsabilidade pela elaboração do PAA, existem dois grandes princípios: planificação hierárquica e a planificação por equipas, sendo este último o mais adequado a instituições de ensino estatal. Jorge Adelino da Costa (1992) defende a existência de um plano útil e eficaz ao funcionamento da instituição e não um mero procedimento burocrático, apontando os seguintes princípios de elaboração: realismo, simplicidade, adaptação às características próprias do contexto escolar, viabilidade prática, coordenação entre todos os responsáveis pela sua elaboração e execução e flexibilidade e abertura às várias modificações exigidas pela sua implementação. Quanto aos conteúdos implementados, neste plano, devem ter em conta as características humanas, materiais e legais de cada instituição, assim como estar de acordo com o projeto educativo e as opções dos intervenientes, que os irão determinar. As atividades curriculares sugeridas devem ir de encontro com a calendarização da equipa pedagógica, contendo objetivos, recursos humanos e materiais, assim como as possíveis datas de atividades.

O PAA da instituição é um documento que contém as informações necessárias para a realização das diversas atividades a serem realizadas, ao longo do ano. Através da sua leitura podemos perceber as atividades

previstas dentro e fora da instituição, festas/dias temáticos, exposição de projetos, feiras e comemorações, que envolverão toda a comunidade educativa. O documento apresenta-se estruturado segundo a calendarização, propostas de atividades, intenções pedagógicas, estratégias utilizadas, recursos e destinatários, apropriando-se às características do contexto escolar.

3.1.3. Regulamento Interno

A escola é uma instituição, que devido à sua complexidade organizacional, necessita de um regulamento que clarifique, as regras de comportamento, os vários direitos e deveres de todos os intervenientes no processo educativo. Jorge Adelino da Costa cita Rodríguez definindo o Regulamento Interno como sendo um

“Documento jurídico-administrativo-local, elaborado pela comunidade, que com carácter estável e normativo contém as regras ou preceitos referentes à estrutura orgânica, pedagógica, administrativa e económica, que regulam a organização interna do centro.” (Rodríguez,1985 cit. por Costa, 1992:31).

Para a elaboração e aprovação deste documento é necessário que cada instituição crie condições, para que toda a comunidade educativa participe, através dos seus representantes. Este documento surge na sequência do Projeto Educativo, tratando-se de uma formalização da estrutura definida nesse projeto. Deste modo, o documento deve estar composto pela organização funcional e administrativa da instituição (órgãos unipessoais, professores, alunos, pessoal não docente, ...), convivência na instituição (normas gerais do regime interno, saídas/entradas no edifício, material escolar, serviços sociais e assistenciais, atividades de complemento curricular e extra-escolares, técnicas pedagógicas), regime económico e regime de disciplina (aplicação de sanções, graduação de sanções). O presente documento é composto por vários capítulos que foram formulados de acordo com as normas orientadoras constantes do Despacho Normativo nº3, de 1997 do Ministério da Solidariedade e Segurança Social e dos Acordos com o Centro Distrital de Segurança Social do Porto. Ao longo do documento, podemos ver mencionados objetivos gerais e específicos da instituição (Componente de Apoio Sociofamiliar, Desenvolvemental,

Educativo-Pedagógico); Processo de admissão e seleção, processo de inscrição; Participação familiar – mensalidades; Deveres dos Familiares, Serviços e Horário; Interrupções de Atividade, Material Necessário; Alimentação e Saúde e Disposições Finais. Podemos verificar que o Regulamento Interno da instituição cumpre os requisitos definidos por Jorge Adelino da Costa (1992).

3.1.4. Plano curricular do Grupo de Crianças

O PCG serve de referência para o trabalho a ser desenvolvido ao longo do ano pelo educador, constituindo um esquema concreto que serve de alicerce para passar da teoria curricular à prática educativa. É fundamental proporcionar às crianças atividades diversas e de qualidade para que estes possam tornar-se independentes e autónomos, capazes de agir e decidir sobre o mundo que as rodeia. A socialização autonomia e a partilha são princípios essenciais que devem ser transmitidos através do jogo e das brincadeiras.

Segundo a circular do M.E. nº 17/DSDC/DEPEB/2007, o Projeto Curricular de Grupo é um

“documento que define as estratégias de concretização e de desenvolvimento das orientações curriculares para a educação pré-escolar, e do Projeto Curricular de Estabelecimento/Escola, visando adequá-lo ao contexto de cada grupo/turma.”

Segundo esta circular, para a elaboração do PCG, deverá ter-se em conta as características do grupo e as necessidades das crianças. O desenvolvimento curricular no pré-escolar é da responsabilidade do educador que exerce a atividade educativa, orientando-se pelas OCPEPE. O educador deve prever e organizar um tempo devidamente estruturado e flexível, em que distintos momentos tenham sentido para as crianças, com a finalidade de proporcionar processos de desenvolvimento e de aprendizagem propostos intencionalmente.

Na circular elaborada pelo Ministério da Educação, podemos ter acesso a sugestões de organização curricular na educação pré-escolar, constituindo um documento que visa apoiar o educador no desenvolvimento do currículo e por conseguinte na operacionalização das OCPEPE. Sendo

assim, o PCG deve contar com o Diagnóstico (caraterização do grupo, identificação de interesses e necessidades, levantamento de recursos); Fundamentação das opções educativas; Metodologia; Organização do ambiente Educativo (grupo, espaço, tempo, equipa, estabelecimento educativo); Intenções de trabalho para o ano letivo; Previsão de procedimentos de avaliação; Relação com a família e outros parceiros educativos; Comunicação dos resultados e divulgação da informação produzida e Planificação das atividades.

No presente documento facultado pela instituição podemos ver objetivos assim como propostas de atividades a serem realizadas, ao longo do ano. Este contém um capítulo com opções educativas adotadas para a sala dos 3 anos.

3.2. Caraterização do meio, famílias e crianças

Uma das prioridades numa fase inicial do estágio profissionalizante foi conhecer o meio onde a instituição está inserida, conhecer as caraterísticas do grupo de crianças, bem como das suas famílias, de forma a dar resposta às necessidades e interesses do grupo e proporcionar aprendizagens significativas.

3.2.1. Caraterização do meio envolvente

De acordo com as OCPEPE,

“o meio social envolvente – localidade ou localidades de onde provêm as crianças que frequentam um determinado estabelecimento de educação pré-escolar, a própria inserção geográfica deste estabelecimento – tem também influência, embora indireta, na educação das crianças. As características desta(s) localidade(s) – tipo de população, possibilidades de emprego, rede de transportes, serviços e instituições existentes, meios de comunicação social, etc. – não são também independentes de sistemas mais vastos e englobantes, sistemas políticos, jurídicos, educativos ainda mais alargados”.(M.E., 1997:33)

A instituição onde decorreu o estágio pertence à Província do Douro Litoral, Distrito do Porto, e está integrado na Grande Área Metropolitana do Porto. O concelho onde esta se inclui denomina-se por Matosinhos. A população ativa deste concelho está na sua maioria ligada ao setor terciário,

seguido do setor secundário, sendo o setor primário praticamente insignificante. Matosinhos é um concelho bastante industrializado em setores muito diversificados e graças à sua localização, existe uma extensa rede de transportes. A sua extensa relação com o mar é um dos grandes marcos do concelho, tendo infraestruturas fulcrais para o desenvolvimento da região – o Porto de Leixões e o Terminal TIR do Freixieiro, onde passam grande parte das importações do país. Possui, ainda, a forte componente urbana e a existência da ruralidade. Matosinhos possui uma grande variedade de estabelecimentos de ensino, nomeadamente instituições da educação pré-escolar e escolas do primeiro ciclo do ensino básico que se apoiam mutuamente, em diversos projetos.

3.2.2. Caraterização do grupo de crianças

Para a caraterização do grupo de crianças, foram realizados alguns registos de observação, conversas invulgares com a educadora, assim como se procedeu a uma análise do PCG. O grupo da sala dos 3 anos é um grupo homogéneo, com idades que variam entre os três e os quatro anos, constituído por 21 crianças, sendo 10 do género masculino e 11 do género feminino (cfr. Anexo 14 – Caraterização do grupo e das famílias: Gráfico nº 2). De salientar, que muitas das crianças que constituem o grupo frequentam a instituição desde bebés, com exceção de seis crianças. A caraterização presente corresponde ao início do ano letivo, pelo que apresentam novas características fruto do seu desenvolvimento (cfr. Anexo 15 – Segunda caraterização do grupo de crianças). Nesta fase inicial é dado realce ao afeto e valorização da criança, para que estas se possam integrar da melhor forma possível.

“A criança de três anos é uma aventureira resoluta, sente-se à vontade no mundo e ávida para explorar as suas possibilidades, bem como as suas capacidades crescentes do seu corpo e mente. O ambiente da comunidade e as influências sociais mais alargadas podem ter um impacto profundo – tanto positivo como negativo – na saúde física e no desenvolvimento cognitivo.” (Papalia, Olds & Feldman, 2001:277)

Neste grupo de 3 anos, grande parte das crianças demonstram um grande fascínio pelo faz-de-conta, em pequenas histórias e nas brincadeiras.

Mostram-se muito ligados às suas vivências pessoais, imitando vários comportamentos observados, no adulto. Gostam da companhia das outras crianças e começam a partilhar, embora, seja várias vezes necessário a intervenção do adulto, para gerir conflitos. Gostam de cantar canções e interessam-se por livros de imagens, principalmente de animais. Têm hábitos de trabalho organizados mas, em geral permanecem pouco tempo em cada atividade. Fazem birras, geralmente breves e caracterizam-se por estar na idade do negativismo e dos “porquês”.

“Os “porquês” colocados de forma persistente pelas crianças mais novas mostram que elas são agora capazes de ligar causa e efeito, não apenas em relação a ocorrências específicas no ambiente físico, mas também em relação a contextos sociais mais complexos.” (Papalia, Olds & Feldman, 2001:313)

Neste sentido, considera-se pertinente realizar uma caracterização do grupo de crianças, abrangendo o desenvolvimento desta a nível cognitivo, motor, linguístico e psicossocial.

Desenvolvimento Cognitivo

De acordo com Piaget (Papalia, Olds & Feldman, 2009:312), no estágio pré-operatório (aproximadamente dos 2 aos 7 anos), o desenvolvimento cognitivo das crianças torna-se mais sofisticados no uso do pensamento simbólico, não sendo ainda capazes de usar a lógica.

A nível cognitivo, este grupo mostra-se bastante ativo e curioso, no entanto, revelam alguma falta de concentração. Revelam características de grande impaciência fazendo com que seja complicado captar a sua atenção quando se realizam atividades em grande grupo. Nestas mesmas atividades, o grupo ainda não consegue respeitar os colegas, esperando pela sua vez de falar, levantando o dedo e esperando que o adulto lhe dê a palavra. As brincadeiras realizadas nas áreas em grupo mantêm-se por períodos muito curtos, o que é próprio da idade. As crianças gostam de desempenhar funções independentes, chamando os outros a participar. Uma outra característica importante deste estágio é o egocentrismo, ou seja, a dificuldade que as crianças têm em ver outros pontos de vista diferentes do seu.

“Ter símbolos para as coisas ajuda a criança a pensar acerca delas e das suas qualidades, a recordá-las e a falar sobre elas, sem que estejam fisicamente

presentes. O desenvolvimento do pensamento simbólico torna possível outros progressos importantes.” (Papalia, Olds & Feldman, 2001:313)

Aos 3 anos as crianças já têm a capacidade para usar símbolos ou representações mentais – palavras, números ou imagens aos quais a pessoa atribuiu significado. A utilização de símbolos ajuda as crianças a pensar acerca das suas qualidades, a recordá-las e a falar sobre elas, sem que estejam fisicamente presentes.

Desenvolvimento Motor

A nível motor, em geral, o grupo apresenta um desenvolvimento adequado para a idade, à exceção de duas crianças. Estas crianças revelam grandes dificuldades a nível da motricidade fina e grossa. A maior parte das crianças já identificam e nomeiam as diferentes partes do corpo. Alguns elementos, principalmente os que entraram este ano, para o grupo, revelam alguma dificuldade a nível de coordenação e equilíbrio. No entanto, de uma forma geral, as crianças gostam das sessões de expressão motora, revelando um maior interesse nos jogos de competição.

“As competências motoras finas, tal como apertar cordões dos sapatos, cortar com uma tesoura, desenhar e pintar, envolvem uma coordenação óculo-manual e de pequenos músculos. Os ganhos nestas competências permitem à criança assumir uma maior responsabilidade pela sua própria pessoa.” (Papalia, Olds & Feldman, 2001:287)

Em relação à motricidade fina, o grupo revela algumas dificuldades a desenhar a figura humana e muitos, ainda, só conseguem produzir riscos. A maioria já consegue pegar no lápis corretamente, com a exceção de alguns elementos, nomeadamente as crianças que entraram este ano, para o grupo. As crianças já são capazes de folhear uma página de cada vez de um livro, utilizar jogos de encaixe e construir torres. A nível do recorte as crianças ainda não o fazem corretamente, cortam apenas por cortar, algo natural para a idade.

Na generalidade, as crianças apesar de terem apenas três anos já começam a ter alguma autonomia, indo à casa de banho sozinhos, sendo incentivados a vestirem-se e despirem-se sozinhos, assim como a serem independente às refeições. Na sala, todas as crianças se orientam no que diz respeito ao espaço e à utilização dos materiais, conhecendo as regras estabelecidas.

Desenvolvimento Psicossocial

A nível da relação criança/criança, o grupo revela-se bastante egocêntrico, estando constantemente em conflitos e precisando da ajuda do adulto para os resolver. As crianças ainda mostram alguma falta de autonomia na hora de escolher uma área e no que vão fazer, na mesma. Aceitam as regras da sala, porém, nem sempre as cumprem sendo necessário o adulto intervir e dialogar sobre elas. Existem ainda momentos em que são as próprias crianças a chamar à atenção das outras, para que estes se recordem da regra. São participativas, colaborativas, e começam a emitir opiniões e sugestões. É um grupo afetuoso e meigo, gostam da companhia do adulto solicitando com alguma frequência provas de afeto. A relação criança/adulto é bastante saudável, uma vez que, o adulto está presente nas brincadeiras das crianças, desenvolvendo nelas o sentimento de confiança e segurança.

Desenvolvimento da Linguagem

A nível da linguagem, o grupo, em geral, exprime-se com facilidade, sendo capaz de estabelecer um diálogo, de forma clara e perceptível. No entanto, nem todas as crianças se encontram ao mesmo nível de desenvolvimento da linguagem oral, evidenciando-se em alguns elementos alguma dificuldade em se exprimirem corretamente, como o caso de uma criança, que revela dificuldades a este nível, pronunciando apenas palavras como “Pai, Mãe, Vovó, Titi”.

“O atraso no desenvolvimento da linguagem pode ter consequências cognitivas, sociais e emocionais de grande alcance. As crianças que mostram uma tendência fora do habitual para pronunciar inadequadamente palavras aos 2 anos, que têm um vocabulário pobre aos 3 anos ou que têm problemas a nomear objectos aos 5 anos, são mais propensas a ter dificuldades de leitura mais tarde.” (Papalia, Olds & Feldman, 2001:325)

A nível sintático, o grupo já é capaz de formular frases simples e complexas. Existem já alguns elementos que conseguem soletrar o próprio nome acompanhado de palmas.

Quanto ao código escrito existem já algumas crianças que conseguem associar letras a objetos ou ao seu próprio nome, existindo mesmo alguns elementos do grupo que mostram uma grande vontade de reproduzir letras e palavras. O facto do código escrito estar presente na sala

é bastante relevante para motivar as crianças a entender o seu significado e sentir a necessidade de transcrevê-lo.

3.2.3. Caraterização das Famílias

Para a caraterização das famílias foi importante o diálogo com Educadora Cooperante assim como a recolha e o tratamento de dados das fichas de anamnese das crianças.

Inicialmente, comecei por traduzir a informação que me foi fornecida através da elaboração de gráficos, (cfr. Anexo 14 – Caraterização do grupo e das famílias), de forma a simplificar os dados. Deste modo, pude perceber que grande parte do grupo possui pelo menos um irmão (62%) e que na generalidade, as crianças vivem numa família nuclear, ou seja com o pai e a mãe. Verificando-se que apenas duas crianças vivem em famílias monoparentais.

Relativamente às habilitações literárias dos pais, na grande generalidade, possuem o ensino secundário (43%), sendo importante referir que existem alguns pais que possuem o ensino superior (31%). Este facto constitui um elemento referencial na definição do meio sociocultural do grupo, contribuindo para um ambiente favorável ao desenvolvimento de bons hábitos escolares. Quanto à idade média dos pais, compreende-se que as mães na grande maioria têm idades compreendidas entre os trinta e um e trinta e cinco anos, já os pais entre trinta e seis e quarenta anos. Quanto à situação profissional, na generalidade, encontram-se em atividade profissional ativa, sendo importante referir que existem nove pais em situação de desemprego.

Quanto à localidade onde residem as crianças, pode-se observar que na grande maioria (oito crianças) habitam na freguesia da própria instituição, Matosinhos. De salientar que três crianças residem em freguesias de outro concelho, as restantes moram em freguesias distintas, mas no concelho de Matosinhos. Este facto leva-nos a compreender que existe uma grande variedade relativamente ao tempo de deslocação entre casa e escola.

3.3. Traçado das prioridades de intervenção conjunta ao nível da instituição e da comunidade

Com o intuito de definir as prioridades de intervenção e as possíveis propostas de atuação a nível da instituição e comunidade, a equipa de estagiárias finalistas, reuniram-se de forma a planificar os principais focos de intervenção.

Neste sentido, uma das prioridades traçadas foi a elaboração de um website para a instituição, uma vez que existe a falta de informação digital sobre a mesma. (cfr. Anexo 6 – Fotografia 6) Esta proposta teve como objetivos dar a conhecer a instituição à comunidade, criando um espaço digital com o intuito de fornecer à instituição a atualização da nova área das tecnologias (TIC), favorecendo o gosto pelas TIC e incentivando a equipa pedagógica a atualizar-se e investigar sobre esta área, uma vez que, segundo o projeto educativo, a instituição já teve a oportunidade de participar num projeto em parceria com outros países cujo o tema era “A integração das novas tecnologias no currículo escolar”. A concretização, deste projeto, vai de encontro às prioridades estratégicas estipuladas pela instituição e descritas no PE, como o estabelecimento do intercâmbio meio-família-escola, as formas de comunicação e a intercomunicação entre os diferentes estabelecimentos, inclusive de outros países. O mesmo, ainda não se encontra disponível, devido à falta de verbas, por parte da instituição.

De forma a melhorar um outro aspeto na instituição, considerou-se pertinente intervir ao nível do espaço. Neste sentido, outra das prioridades de intervenção foi a dinamização da área designada por sótão. Esta intervenção desencadeou-se devido à falta de organização dum espaço, que pode contribuir para o trabalho realizado com as crianças e que estava interdito às mesmas. Deste modo, pretendeu-se reorganizar o espaço, dinamizar as várias divisões, criar espaços lúdicos para as crianças e permitir às mesmas o acesso a materiais diversificados. Esta prioridade de intervenção foi de encontro com as presentes no projeto educativo desenvolvendo a criança para o mundo que a rodeia, estimulando todas as

formas de comunicação e desenvolvendo a criatividade e imaginação, colocando ao seu dispor material necessário e diversificado. Para a concretização desta dinamização, as estagiárias tiveram em conta os interesses das crianças de cada sala, assim como a opinião das educadoras e coordenadora da instituição, com o intuito de recolher propostas acerca das várias divisões. Posteriormente foram realizadas diferentes atividades, nas diferentes áreas lúdicas, e realizada uma manhã recreativa, para inauguração do sótão, onde todas as crianças puderam colaborar de maneira a tornar o espaço mais acolhedor. Para a identificação das salas, criaram-se cartazes, com o respetivo nome (sala da criatividade, biblioteca e sala dos tecidos) e nelas seleccionaram-se os materiais necessários para o seu bom funcionamento. Estas salas funcionam hoje como um importante recurso às diferentes salas da instituição, uma vez que várias vezes ao longo do ano, a estagiária recorreu ao uso dos materiais disponíveis que nelas se encontram, assim como utilizou a sala da criatividade como um espaço adequado para trabalhar em pequeno grupo. (cfr. Anexo 6 – Fotografias da intervenção ao nível da instituição)

Por fim, em termos de intervenção decidiu-se ainda cooperar no plano anual de atividades com a criação de “Manhãs Recreativas”, de forma a envolver as crianças, na participação de momentos festivos. Os dias seleccionados para a realização destas manhãs foram o dia de Magusto, o Natal, Dia do Pai, Dia Mundial do Teatro e Dia da Mãe.

4. INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS

O profissional de educação deve cultivar-se e adequar-se ao grupo de crianças que acompanha de maneira a dar resposta às suas diversidades. Este processo permitirá definir objetivos de trabalho, que motivem e envolvam as crianças na prática educativa, de maneira a corresponder às necessidades, características e interesses do grupo. O contacto direto com este grupo de 3 anos, assim como a constante observação através de

diferentes registos, permitiu definir um aspeto pedagógico muito significativo, especialmente ao nível da envolvência das crianças nas atividades de Expressão Plástica. Deste modo, considerei pertinente a investigação deste aspeto da prática pedagógica para desenvolver no presente capítulo, por considerar que todas as suas aprendizagens nos mais diversos domínios podem ser expressas a partir desta forma de expressão, permitindo às crianças criar e construir aprendizagens.

“A criança exprime-se pelo gesto, o som, a palavra e a imagem. O que exprime a criança? Sensações corporais, sentimentos de alegria, tristeza e serenidade, desejos, ideias, curiosidades, experiências, um conjunto de factos emotivos” (Sousa, 2003:167)

Neste sentido, penso que é importante proporcionar às crianças atividades que lhes permitam experienciar diferentes formas de expressão, manipular diferentes materiais e desenvolver os sentidos, despertando a sua imaginação, criatividade, o seu sentido estético, assim como aperfeiçoar a sua motricidade fina.

“A expressão plástica proporciona à criança um campo de expressões de emergências psicológicas que por outras vias seriam mais difíceis de exteriorizar.” (Sousa, 2003:167)

O fundamental quando uma criança explora a expressão plástica não é o seu produto final, mas sim que o faça, que experiencie. *“A beleza do significado torna-se um fator secundário ao que se expressa.”* (Hernández, 2000:116) O adulto deve facilitar a espontaneidade expressiva das crianças, proporcionar-lhes a liberdade de estas puderem expressar os seus desejos, paixões, afetos, medos e não impor métodos objetivados para a concretização de uma atividade, assumindo o reconhecimento das individualidades de cada criança e respeitando a experiência emocional.

“Através da expressão livre, a criança não só desenvolve a imaginação e a sensibilidade, como também aprende a conhecer-se e a conhecer os outros, aceitando e respeitando a autenticidade de cada um ou o modo pessoal como cada um se exprime de acordo com as suas ideias, sentimentos e aspirações” (Gonçalves, 1991 cit. por Sousa, 2003:69)

A Lei-Quadro da Educação Pré-escolar define a educação pré-escolar como *“a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”*, deste modo alguns dos seus objetivos pedagógicos definidos denominam-se por *“Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, informação, de sensibilização*

estética e de compreensão do mundo”, “despertar a curiosidade e o espírito crítico”, “fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo um progressiva consciência como membro da sociedade”. Neste sentido, as OCPEPE, estão organizadas de forma a dar resposta a estes objetivos. A Área da Expressão e Comunicação está dividida em diferentes domínios, dos quais passo a destacar, no domínio das expressões, a expressão plástica.

“O domínio das diferentes formas de expressão implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e conectando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objectos.” (M.E.,1997:57)

Esta forma de expressão é a meu ver uma mais-valia para conhecer o grupo, as suas necessidades, os seus medos e muitas vezes a chave para dar resposta a diferentes problemas. Sendo que,

“cultivar a sensibilidade visual e criadora através da participação no desenvolvimento do processo artístico (...) promove, na criança a capacidade de representar ideias, sentimentos e imagens que muitas vezes não se podem traduzir noutra forma de linguagem, como a verbal ou a escrita.” (Oliveira, 2007: 68)

Este fator leva-nos a pensar o adulto cai frequentemente no erro de apreciar as produções das crianças a nível estético e esquece-se do conteúdo emocional-sentimental presente durante a sua criação. Assim sendo, é fundamental perceber o que levou determinada criança àquela realização, o que a motivou, e o que está simbolizado. *“Eisner reconhece que através das artes as crianças encontram outra via para uma melhor compreensão acerca do mundo e das suas experiências.” (Bila, 2012:14)*

O grupo de crianças com quem tive o privilégio de trabalhar, mostra um grande interesse e envolvimento quando recorremos às artes plásticas para a produção de trabalhos e experiências, sendo o fator que me leva a propor e proporcionar momentos que promovam a criatividade e a sensibilidade estética.

“A criatividade pode cultivar-se individualmente ou em grupo, através das experiências que estimulam o pensamento divergente que, ao contrário do pensamento convergente, em vez de uma única solução aceita várias soluções possíveis, vários modos de resolver um problema... É o pensamento divergente que caracteriza o espírito de aventura e fantasia do artista inovador.” (Rodrigues, 2002 Cit. por Barriga, 2012:11)

Recordo-me de uma criança, que se encontrava pela primeira vez em contexto de jardim-de-infância, não queria interagir com o restante grupo. No

início do ano quando era solicitada para desenhar dizia que não queria porque não sabia desenhar, mas a partir do momento que teve a atenção do adulto que a encorajou a desenhar, descobriu que era tão capaz como os restantes colegas, mudando de atitude. Desta forma passou a relacionar-se com os mesmos partilhando as suas produções. (cfr. Anexo 9 - Registo de Incidente Crítico)

Uma das capacidades mais importantes que o educador deve adquirir é “[...] *descender al nível del que aprende, a sea, iniciar un proceso de regresión para identificarse ampliamente com el alumno y darle a éste la posibilidad de identificarse com él.*” (Heinelt cit. por Caja (coord.) 2001:103)

A expressão plástica enquanto área de aprendizagem, deve oferecer às crianças meios que potenciem o desenvolvimento das suas competências, de forma a *promover “o diálogo entre a escola e a sociedade permitindo construir”* a sua identidade e colocando-os como recetores da sua própria cultura, dando-se assim a *“formação de públicos”* (Oliveira, 2013: 1) É fundamental, nos primeiros anos de vida, desenvolver o sentido estético, permitindo às crianças a exploração do meio artístico, de maneira a despertar nas mesmas, *“a expressividade, a comunicabilidade e a sensibilidade estética.”* (Oliveira, 2007:62)

A escola/jardim-de-infância tem um papel importantíssimo para a formação das crianças nesta área, sendo que *“ Não se trata aqui de querer formar artistas, mas de acessibilizar o património artístico a todas as crianças, para que estas possam usufruir de uma cultura visual e reconhecer a sua importância na vida e na história do indivíduo.”* (Oliveira, 2007:62)

Tendo em conta os interesses e motivações do grupo de crianças, o trabalho realizado durante este ano, criou as condições apropriadas ao seu desenvolvimento, de maneira a respeitar os valores pessoais da criança.

“Educar não é influenciar mas também não é deixar fazer. É agir. Porque, se a matéria da educação está na criança, é ao educador que compete ajudá-la a realizar-se.” (Stern, 1974:7)

O projeto “Os Animais” teve início após a leitura da história “A Galinha Vermelha”, onde começaram a surgir diferentes dúvidas e interesse de investigação. No dia seguinte, uma das crianças do grupo trouxe imagens dos seus animais favoritos (cfr. Anexo 8 – Documentação do Projeto “Os

Animais”) A partir daqui, deu-se início à exploração deste tema através da metodologia de projeto, onde a equipa pedagógica orientou os interesses e motivações do grupo, e privilegiou a participação ativa do grupo de crianças.

“Esta abordagem dá ênfase ao papel do professor no incentivo às crianças a interagirem com pessoas, objectos e com o ambiente, de formas que tenham um significado pessoal para elas. Como forma de aprendizagem, dá ênfase à participação activa das crianças nos seus próprios estudos.” (Katz & Chard, 1997: 5)

Começamos por registar na teia as perguntas e dúvidas das crianças, o que elas achavam já saber sobre o tema, o que queriam saber, assim como os meios e recursos que iriam ser utilizados para a recolha de informação. Uma vez que a sala não dispunha de meios com as informações necessárias para dar respostas às questões, surgiu a ideia de cada criança investigar sobre o seu animal preferido, em casa com as suas famílias. Esta informação foi posteriormente partilhada e selecionada com os colegas em grupo e conduziu à criação do bilhete de identidade de cada animal. (cfr. Anexo 8 – Ilustração 36) Este processo permitiu que o grupo trabalhasse diferentes domínios. A área do conhecimento do mundo pelas pesquisas e experiências realizadas, assim como a linguagem oral e escrita pelos registos realizados. De forma a concretizar as investigações e fomentar a utilização da expressão plástica, como ferramenta essencial para a consolidação das investigações, achou-se pertinente a realização de animais em formato tridimensional e a criação de três áreas distintas associadas ao projeto: uma selva, uma quinta e um oceano, englobadas na área da biblioteca. (cfr. Anexo 8 – Ilustração 16).

Para o início e desenvolvimento deste trabalho, foi fundamental a utilização do sótão da instituição como importante recurso de recolha de materiais, assim como a colaboração dos pais das crianças, que semanalmente recolhiam materiais reutilizáveis para a sala. (cfr. Anexo 16 – Fotografia 1)

A organização das atividades incluíram diferentes tipos de atividades para que todas as crianças as experienciasse, em função dos ritmos de aprendizagem. Será importante referir que as atividades propostas desenvolveram diferentes competências nomeadamente procedimentais, percetivas e criativas, assim como a manipulação de diferentes materiais e manuseamento de diferentes ferramentas, criando-se meios para que o

grupo adquirisse a capacidade de realizar os processos de criação e expressão. (Oliveira, 2007)

Neste sentido, a partir das ideias e interesses das crianças foram-se planeando e construindo diversas representações relacionadas com o projeto, que ofereceram ao grupo a promoção da criatividade e sensibilidade estética, assim como permitiu o desenvolvimento das diferentes áreas de conteúdo, possibilitando momentos de cooperação, partilha, respeito, responsabilidade e reflexão. (Anexo 5 – Registo de observação contínuo)

O trabalho realizado ao longo do ano permitiu ao grupo o contacto com as diferentes formas de expressão (modelagem, recorte, pintura, desenho, colagem, ...), assim como o recurso à utilização de diferentes materiais, favorecendo nas crianças o desenvolvimento da criatividade e o progressivo domínio das técnicas de expressão plástica.

“Cualquier secuencia de aprendizaje debe incluir actividades que evalúen los conocimientos iniciales que poseen los alumnos sobre un determinado contenido; que les motiven a iniciar el proceso de aprendizaje; que provoquen el descubrimiento y la comprensión de nuevos contenidos. Por último, los alumnos deben realizar actividades para aplicar los nuevos conocimientos adquiridos.” (Caja (coord.) 2001:25)

A dinamização da área da biblioteca, deu-se ao longo do ano através do desenvolvimento do projeto. Nas paredes desta área documentou-se o projeto, registaram-se as descobertas e a concretização dos objetivos traçados na teia, que permitiu ao grupo ter uma maior consciencialização do desenvolvimento do trabalho. (cfr. Anexo 8 – Ilustração 4 e 40)

“Diseñadas las actividades y establecidos los objetivos y los criterios de evaluación, en la planificación de las secuencias de aprendizaje es necesario prever la organización de las personas que intervienen en el proceso educativo, y el tiempo dedicado a cada sesión de trabajo.” (Caja (coord.) 2001:64)

O processo de investigação permitiu que as crianças definissem o que queriam construir para elaboração e dinamização da área.

“Procuramos que o espaço pedagógico seja aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético, amigável; seja seguro; seja lúdico e cultural.” (Oliveira-Formosinho, 2008:11)

A execução do projeto permitiu a definição do espaço e a sua divisão pela construção de barreiras. Este processo exigiu uma divisão do trabalho e a cooperação e colaboração entre as crianças, que se envolveram efetivamente neste projeto. As diferentes atividades foram divididas por todas as crianças que, por sua vez ficaram repartidas por diferentes grupos

(grande grupo, pequeno grupo e individual), de maneira a respeitar os objetivos e características de cada atividade. Para a elaboração da selva, o grupo começou por pintar painéis, através do recurso a pincéis, trinchas, esponja e carimbos. Seguidamente, elaboraram montanhas, árvores, uma cascata, um sol, com recurso a diferentes materiais e técnicas, fomentando o processo criativo das crianças. (cfr. Anexo 8 – Ilustração 11-15) O trabalho do educador ao longo deste processo, é proporcionar ao grupo os meios necessários para que a criança possa desabrochar e se envolva nas atividades, explorando as suas faculdades sensoriais. As crianças, no decorrer das suas produções, são confrontadas com materiais do seu quotidiano, e necessitam de lhes atribuir significados e funções, desmitificando o seu sentido literal e atribuindo um sentido prático. O hábito de pintar numa folha branca, na área da plástica desaparece e as crianças descobrem um novo caminho, novos suportes de trabalho e novos materiais. *“Isso significa aceitar que objetos não têm vida, mas sim adquirem sentido pela experiência de quem os olha e os possui.”* (Hernández, 2000:128)

Através da exploração do sótão, surgiram materiais diversificados, novas ideias, novas conceções, e múltiplas possibilidades de expressão.

Todas as crianças foram chamadas a partilhar as suas ideias, a escutar os colegas e a tomar decisões, desenvolvendo competências sociais, e privilegiando-se a Pedagogia-em-Participação.

“É um tempo de respeitar ritmos, de acolher ritmos, de criar ritmos; é um tempo de escuta individual, de escuta do grupo, de escuta de pares; é um tempo que contagia outros tempos e que abre as portas do emergente, que provoca outros diálogos e outros pontos de partida... é um tempo de surpresas.” (Oliveira-Formosinho, 2011:74)

Este processo de partilha permitiu ao grupo e a cada criança tomar consciência das suas próprias aprendizagens, promovendo a motivação e a autoconfiança. Em relação à família foi evidente um crescente interesse, participação e conhecimento do trabalho desenvolvido na sala.

“A família e a instituição de educação pré – escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas.” (M.E., 1997:43)

Recorreu-se a livros, à internet, às famílias e explorou-se a informação recolhida. Tomaram-se decisões e definiram-se metas e objetivos, partilhados por todos.

As crianças tiveram nas suas mãos a liberdade de aprender com os seus próprios erros. O educador não pode proibir, pois esta não entenderá, ela perceberá ao longo do processo, o que correu mal e o que tem que fazer para melhorar. O adulto deve orientar esse processo e respeitar o tempo de trabalho das crianças, de maneira a desencadear o processo criativo. Conhecer a criança facilita o trabalho, auxiliar as suas dificuldades, respeitar os seus ritmos e mostrar interesse pelo trabalho que esta desenvolve. A ação do educador concretiza-se na evolução da criança, no respeito pelo seu trabalho e no apoio estabelecido.

Para o processo de elaboração dos animais em formato tridimensional foi fundamental a escuta da criança, a oferta de materiais diversificados, assim como o apoio às ideias de cada uma e o ambiente de colaboração que se vivenciou. As crianças tiveram ao seu dispor recursos como o gesso, rolinhos de plástico, cortiça, caixas, rolos de papel, jornais, esponja, arame, e puderam contactar com um novo instrumento, o serrote, com o auxílio do adulto. (cfr. Anexo 16 – Fotografias da área da expressão plástica)

“A exploração de materiais que ocupam um espaço bi- ou tridimensional, com texturas, dimensões, volumes e formas diferentes, remete para o domínio da matemática.” (M.E., 1997:63)

No decorrer do projeto foram introduzidos na sala, animais de estimação (cfr. Anexo 8 – ilustração 37), proporcionando o contacto real com diferentes espécies e incutindo a responsabilidade nas crianças. Foram debatidos com o grupo os cuidados básicos a ter com os animais, nomeadamente com a alimentação, que ficou ao seu cuidado. Para a escolha do nome foi realizado em grande grupo um pictograma, desenvolvendo-se competências na área da matemática.

Após a criação dos animais da selva, procedeu-se à construção da quinta, com a recolha dos materiais necessários para a sua elaboração, realização do painel, assim como a plantações, de maneira a promover experiências relacionadas com a germinação de sementes. (cfr. Anexo 8 – Ilustração 20 e 38) As diferentes etapas e os passos, deste processo

criativo, fez todo o sentido para a aprendizagem das crianças, por ser um processo de criação e exploração. Foi fundamental a escuta e observação das suas motivações por parte do adulto, orientando o grupo, de forma natural, mobilizando as suas diferentes linguagens e explorando as suas faculdades sensoriais. O processo criativo não é igual para todas as crianças e o educador deve saber inspirar a confiança, o apoio e não superioridade, usar a educação artística para educar e não para ocupar horas.

Na educação pré-escolar deve-se proporcionar às crianças momentos de experimentação e descoberta, no domínio artístico e cultural. Neste âmbito, de forma a enriquecer a exploração e descoberta das artes visuais, a sala recebeu a visita de um artista plástico, avô de uma das crianças. A equipa pedagógica considerou ser uma mais valia incluí-lo no decurso das atividades do projeto, promovendo o envolvimento parental, potenciando um público mais consciente e crítico. Esta atividade *“permitiu-nos ter a convicção de que é possível uma aproximação da arte contemporânea (crítica e reflexiva) à educação pré-escolar”* (Oliveira, 2013:3) O artista foi muito dinâmico com o grupo de crianças, estabelecendo um diálogo acerca da sua profissão, questionando-as sobre a arte e a pintura, ouvindo e debatendo ideias. (cfr. Anexo 8 – Ilustração 47, 48 e 49)

“saber lo que se quiere expresar, qué materiales o colores se corresponden mejor com nuestra intención, qué soluciones han dado los artistas a esa misma cuestión, pensar cuántas maneras distintas existen o se nos ocurren para expresar esa idea o esse pensamento, esa sensación...” (Caja (coord.) 2001:32)

Em grande grupo, falou acerca do material plástico que se utiliza, identificando o material que partilhou com as crianças. Explicou-lhes que para se pintar um quadro, existe mais material que os pincéis, sintetizando algumas hipóteses e materiais, como as mãos e espátulas. Explicitou, por exemplo, como se pinta com a espátula. Depois de falar acerca do processo de pintar um quadro e da técnica que pode estar aí subjacente, juntamente com as crianças pintou um cavalo numa tela, explicando detalhadamente todo este processo. A reprodução do cavalo surgiu por iniciativa das crianças, por ser um animal que ainda não estava representado na sala. Todo o desenvolvimento desta atividade foi importante para que as crianças percebessem o processo de pintar um quadro. Durante a sua realização,

deram ideias para pintar o quadro, fizeram comentários e participaram no processo de criação.

“Ensenar a mirar es una de las actividades primordiales en educación visual e plástica y es necesario dedicarle tiempo.” (Caja (coord.) 2001:25)

É importante que as crianças tenham oportunidade de disfrutar das obras, que as observe atentamente, visualize a sua composição, as suas tonalidades, as diferenças, as suas simetrias. Estas atividades permitirão ao grupo conhecer diferentes representações e formas de arte, despertando os sentidos que as levarão a reproduzir, criar e inovar, pois, não podemos pintar e reproduzir aquilo que não conhecemos. (Godinho & Brito, 2010)

O acesso a diferentes materiais e técnicas fez despertar o interesse por parte do grupo pela exploração e descoberta de outras produções, sendo que *“por estas razones la educación visual y plástica tendrá entre otras finalidades: formar personas capaces de apreciar y analizar las obras plásticas y las imágenes, y ofrecer las herramientas para crearlas.”* (Caja (coord.) 2001: 15)

No percurso destas aprendizagens, procurou-se corresponder aos interesses do grupo, sendo que *“el docente parte de la evaluación para desarrollar el proceso de planificación.”* (Caja (coord.) 2001:62)

De forma a favorecer a articulação de conteúdos, existiu a preocupação de semanalmente, as crianças terem o contacto com o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, com a leitura de histórias, tendo em conta os interesses do grupo. Salienta-se, “O pequeno azul e o pequeno amarelo” ou “O quadro mais bonito do Mundo”, em que as crianças puderam desenvolver competências de linguagem oral e explorar o carácter lúdico da linguagem, com um forte envolvimento do grupo no registo através do desenho e da pintura. No decurso deste projeto, organizou-se uma observação/exploração de imagens de quadros de Miró. Surgiram de imediato diversos comentários, identificando elementos da comunicação visual e emitindo juízos sobre os trabalhos e a sua avaliação. *“... plantear la comprensión de la cultura visual en la escuela no responde a un esnobismo sino a una necesidad.”* (Hernández (2003) cit. Silva & Oliveira, 2013:55) Em seguida, procedeu-se a um diálogo em grande grupo, onde me coloquei como mediadora da discussão, formulando questões, e permitindo às

crianças fazer comparações, analisarem conceitos, como a cor e a forma, favorecendo uma nova perspectiva, a da *“alfabetización visual”* (Barbosa (2002) cit. Silva e Oliveira, 2013:55). Surgiram dúvidas sobre quem seria Miró e recorreu-se a livros para obter a informação. Com grande entusiasmo, as crianças descobriram que o artista também pintava animais nas suas produções artísticas. *“El desarrollo de esta capacidad debe ayudar al alumno a identificar, valorar y estimar el valor estético del arte que nos rodea y fomentar el gusto por las cosas bien hechas.”* (Caja (coord.) 2001:15) No momento seguinte, procedeu-se à experimentação, a partir da resposta afirmativa das crianças, perante a possibilidade de pintarem um quadro como o do pintor. Começaram por pintar em papel e em seguida surgiu a ideia de se pintar uma tela. Todo o grupo participou na sua elaboração, tendo-se recorrido aos conhecimentos pré-existentes adquiridos com a visita do artista plástico e a materiais por ele mencionados, tal como, o cavalete, diferentes pincéis, espátula e tintas de acrílico. (cfr. Anexo 17 – Fotografias 1 e 2) A realização desta atividade, permitiu a articulação com outro domínio, articulando-se a expressão musical com a plástica. No início da atividade, para que o grupo regressasse à calma, recorreu-se à audição de diferentes compositores clássicos. As crianças puderam realizar diferentes atividades ao longo do ano, ouvindo música, nomeadamente quando recorriam à área da plástica.

“Manipular y experimentar con los materiales plásticos y las herramientas tiene varias finalidades. Por un lado potenciar la adquisición de habilidades manuales, la coordinación oculo-manual y, en consecuencia, el control de la mano. Por otro, reconocer las características de los materiales y las peculiaridades de las distintas herramientas. Y por último, adquirir destreza en su uso, conocer las múltiples posibilidades expresivas que ofrecen y utilizar correctamente tanto los materiales como las herramientas, en función de las necesidades expresivas y/o comunicativas.” (CAJA (coord.) 2001:16)

Numa fase final do projeto, de maneira a proceder à avaliação/divulgação do mesmo, Teresa Vasconcelos (1998), refere que a criança deve *“socializar os seus novos conhecimentos, o seu saber, tornando-o útil aos outros”* (M.E., 1998:143) Na sala dos 3 anos realizou-se uma dramatização, em que cada criança representou o seu animal preferido, tendo antecipadamente preparado os fatos, máscaras e os cenários, recorrendo-se a diferentes técnicas plásticas. Posteriormente, foi ainda realizado uma apresentação aos pais que continha as diferentes fases do

projeto, assim como as aprendizagens adquiridas pelo grupo. Relativamente à avaliação do projeto, esta foi realizada ao longo do ano através de diálogos com as crianças, e numa fase final, pela estagiária. (cfr. Anexo18 - Avaliação do Projeto “Os Animais”)

Ao longo deste percurso, existiu a preocupação de proporcionar ao grupo uma grande diversidade e qualidade de materiais, devidamente organizados e etiquetados, estando acessíveis às crianças, para a sua utilização independente. Esta organização implicou também a criação de regras para a utilização dos materiais, responsabilizando as crianças pelo uso cuidado dos materiais e incentivando respeito pelo trabalho dos outros.

A falta de credibilidade atribuída a esta área do saber deve-se a vários fatores nomeadamente à

“difícil aceitação do seu valor na sociedade, a falta de investigação na área, a falta de actualização da formação dos educadores e a dificuldade em definir a sua a sua organização curricular, ou seja, a falta de uma cultura educativa face à formação artística.” (Oliveira, 2007:64)

Apesar dos educadores terem a consciência que é necessário alterar este problema, por outro lado, não sabem que direção seguir, como agir, tendo medo muitas vezes de contornar obstáculos, de arriscar e mudar rotinas. A falta de criatividade e vontade de arriscar põe em causa a criação de oportunidades de exploração da criatividade e imaginação das crianças. Outro problema centra-se no *“abuso de la utilización de los «libros de fichas» como un recurso cómodo y facilmente asimilable”*, assim como o facto dos educadores entenderem a expressão plástica como meio para *“meros trabajos condicionados a festividades”* (Caja (coord.) 2001:83) O facto de muitos educadores acreditarem que a expressão plástica se esgota no desenho livre, ou não disporem nas suas salas de material diversificado ao acesso das crianças, faz com que estas não possam ter a liberdade de desenvolver diferentes competências.

“A expressão plástica não pode justificar-se exclusivamente por auxiliar as outras áreas do saber, por isso deve estruturar-se de uma forma autónoma. (...) na educação de uma criança, visa essencialmente potenciar a sua componente sensorial e cognitiva, e ampliar as suas estruturas de referência relativamente ao seu conceito de arte.” (Oliveira,2007:66)

O educador deve ajudar a criança a ler, interpretar, compreender e criar obras e imagens plásticas. Neste sentido, a Expressão Plástica deve desenvolver nas crianças capacidades percetivas (saber ver, olhar e

observar obras de arte, valorizar o sentido estético e fomentar o gosto pela arte); capacidades procedimentais (utilização das técnicas e manipulação de materiais) e capacidades criativas (comunicação, criação e expressão invocando a criatividade e a sensibilidade da criança). A expressão plástica, ao contrário do que muitos educadores possam pensar, deve ter regras e não ser vista como um momento de total liberdade para as crianças. (Godinho & Brito, 2010)

O educador é o responsável por disponibilizar às crianças material diversificado (didático/desperdício), apoiar os intervenientes, questioná-los sobre as suas produções, ter o cuidado de propor atividades que vão de encontro aos seus interesses, que captem a atenção, curiosidade e a concentração dos mesmos e permitam a construção de um conhecimento maior do mundo e de si mesmas.

“O aspecto produtivo (...) procura desenvolver as capacidades necessárias para a criança criar obras expressivas. Consiste, ainda em cultivar a sensibilidade visual e criadora através da participação no desenvolvimento do processo artístico e promove, na criança a capacidade de representar ideias, sentimentos e imagens que muitas vezes não se podem traduzir noutra forma de linguagem, como a verbal ou a escrita.” (Oliveira, 2007:68)

O educador não pode assumir uma atitude passiva relativamente a esta área de expressão. Deve definir intenções pedagógicas, conteúdos e métodos de trabalho, de forma a orientar a aprendizagem das crianças proporcionando às mesmas a participação no processo criativo e a oportunidade de refletir sobre as diferentes etapas, educando o sentido estético e o gosto pela arte. Deste modo,

“a experiência artística pode ser vivida através de três formas distintas: através da execução (aplicando técnicas), através da criação (aplicando algo novo) e através da apreciação (contactando obras de outros).” (Godinho & Brito, 2010:10)

Ao longo da minha prática profissionalizante procurei promover atividades que permitissem ao grupo manifestar o seu interesse pela Expressão Plástica, nas mais distintas formas de expressão, assim como dar oportunidade de ter acesso a diferentes materiais, nomeadamente de desperdício, que é uma das prioridades da instituição cooperante, sensibilizar as crianças para a preservação do meio ambiente. Hoje a sala

dos 3 anos, mostra todo o trabalho que as crianças desejaram explorar e concretizar. (cfr. Anexo 19 – Rede do Projeto “Os Animais”)

“Los ojos y las manos son los conductores del aprendizaje de procedimientos, conceptos y actitudes. Son los motores que dinamizan el aprendizaje de todos los contenidos, que ponen en movimiento el pensamiento para adquirir una destreza, elaborar un conocimiento y generar nuevas actitudes.” (Caja (coord.) 2001:24)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Num último momento de reflexão, permito-me recordar do primeiro dia que iniciei o meu estágio profissionalizante, como seriam as crianças, a educadora cooperante que me iria acompanhar ao longo do ano, teria capacidade para levar até ao fim os meus objetivos. Quantas vezes me questioneei se iria conseguir atingir as metas propostas, quantas vezes pensei em desistir, chorei, mas os meses tornaram-se curtos demais. Hoje estou tão próximo da desejada profissão, de ser educadora. A realização deste estágio, permitiu-me ter uma certeza, a que não me imaginaria a fazer outra coisa e que outra profissão não seria recebida de abraços apertados, com um sorriso e uns olhos a brilhar, “Catarina já tinha saudades!” A magia de ser responsável pelas pequenas grandes conquistas de cada um deles, a motivação em cada aprendizagem, resolver problemas e acabar com as angústias de cada um. Todos os dias existe algo novo, um novo desafio, uma meta a ser cumprida.

Nesta fase sentimos o cansaço de um longo caminho percorrido, queremos refletir, escrever, terminar o tão desejado relatório. A dúvida manteve-se até ao final “serei capaz?”. Como não? Hoje, as dúvidas tornam-se certezas, este é o meu futuro, aquilo que me enche o coração, que me faz ser feliz e realizada. São elas que me motivam para querer ser, mais e melhor, e lutar para que estes se tornem pessoas únicas e capazes, curiosas, independentes e felizes. Sinto que não posso nem quero parar por aqui, que posso ser sempre mais e melhor.

Este ano fez-me crescer tanto a nível profissional como pessoal e acreditar que o “ser educador” constrói-se, está nas nossas mãos, todos os dias. Sinto-me uma privilegiada por ter acreditado nesta profissão, por olhar para as crianças e ver nelas um mundo por descobrir.

Ao ler o livro “Ao Redor da Mesa Grande” (1997), li o seguinte

“A Ana é uma educadora-mestra pelo seu cuidado e dedicação, pela sua atitude solidária com os outros e pelo ambiente que a rodeia, uma atitude a que dá o nome de «respeito». É essa atitude que a faz acreditar que as crianças nunca devem ser subestimadas (...).” (Vasconcelos, 1997:239)

É esta atitude que quero privilegiar e irei valorizar sempre, o respeito pela escuta das crianças, elas sentirem-se valorizadas, aceites, acarinhadas e conscientes dos seus direitos e deveres.

“No entanto, a Ana é também uma educadora-mestra porque é capaz de estar aberta a acontecimentos não planeados, antecipando e prevendo o seu potencial educativo e inserindo-os na sua prática diária - «Aproveito o momento». E isto é o trabalho de uma artista de exceção.” (Vasconcelos, 1997:239-40)

Pegar em pequenas ideias, pequenas dúvidas e transformá-las em grandes descobertas, atividades que estimulem o interesse e o sentido de descoberta das crianças e de nós mesmos. Admitir que não sabemos tudo, que também aprendemos com os mais pequenos e encarar as dificuldades como desafios e meios, para a superação. Fazer uma avaliação contínua do trabalho realizado, assim como recorrer ao registo diário, é o alicerce para preparar o “palco” para as crianças brilharem.

A utilização da Metodologia de projeto permitiu à estagiária, alcançar uma experiência enriquecedora, que desmitificou a ideia pré-concebida de muitas vezes os estudantes e profissionais têm em relação à capacidade de trabalho e motivação das crianças, para novas aprendizagens. No decorrer deste estágio, privilegiei a aprendizagem ativa da criança, a diferenciação pedagógica, assim como a pedagogia de participação.

“A democracia está no coração das crenças da Pedagogia-em-Participação, porque esta incorpora na sua missão de promoção da igualdade para todos e a inclusão de todas as diversidades. Isto implica a assunção da responsabilidade social pelas crianças e famílias e a promoção do sucesso educativo como instância de educação para a diversidade” (Oliveira-Formosinho, 2011: 16)

O permanente desafio e realização deste ano devo às crianças que irei ter sempre presentes: ao Manel; à Ana; à Matilde P; à Matilde R; ao Martim B; ao Martim G; à Mariana; à Íris; à Inês; ao Lucas; ao Tomás; à Mafalda; ao Pedro; ao Afonso; ao Rodrigo P; ao Rodrigo C; à Daniela; ao Diogo; ao Rodrigo P; ao Vicente e à Maria.

BIBLIOGRAFIA

- BARRIGA, T. (2012) (Re)criar a criatividade: Materiais recicláveis como recurso educativo. *Cadernos de Educação de Infância*, 96, 11-13;
- BILA, M. S. (2012) Como motivar a descoberta de arte na creche?. *Cadernos de Educação de Infância*, 96, 14-17;
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora;
- BRICKMAN, N. & TAYLOR, L. (1996). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- CABANAS, J. (2002). *Teoria da educação: Conceção antinómica da educação*. Porto: Asa Editores;
- CAJA (Coord.) (2001). *La educación visual y plástica hoy – Educar la mirada, la mano y el pensamiento*. Barcelona: Editorial GRAÓ;
- CARNEIRO, R. (2000). *Educação para a Cidadania e Cidades Educadoras*. Macau: Edição do Leal Senado de Macau;
- COSTA, J. A. (1994). *Gestão Escolar: Participação – autonomia – Projeto Educativo da Escola* (3ªed.). Lisboa: Texto Editora;
- CRAVEIRO, C. & FERREIRA, I. (2007). A Educação Pré-Escolar face aos desafios da sociedade do futuro. *Cadernos de Estudo*. 6, 15-21;
- DEWEY, J. (1959). *Como Pensamos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional;
- EDWARDS, C., GANDINI, L. & FORMAN, G. (1999). *As cem linguagens da criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artmed;
- FONTOURA, M. (2006). *Do Projeto Educativo de Escola aos Projetos Curriculares: Fundamentos, processos e procedimentos*. Porto: Porto Editora;
- GODINHO, J. & BRITO, M. (2010). *As artes no Jardim de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC;
- GONÇALVES, I. (2008). *Avaliação em Educação de Infância – Das Concepções às Práticas*. Editorial Novembro;
- HERNÁNDEZ, F. (2000). *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed;
- HERNÁNDEZ, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Ediciones Octaedro;
- HOHMANN, M., Banet, B. & Weikart, D. (1979). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- HOHMANN, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- KATZ, L. & CHARD, S. (1997). *A Abordagem de Projeto Na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- LOURENÇO, O. (1996). *Educar Hoje Crianças para o Amanhã*. Porto: Porto Editora;
- M.E. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério de Educação, Departamento da Educação Básica;
- M.E. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica;

- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.) (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora;
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2002). *A supervisão na formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2008). *O espaço e o tempo Na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora;
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2011). *O trabalho de Projeto Na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora;
- OLIVEIRA, M. (2007) A expressão plástica para a compreensão da cultura visual. *Saber(e)Educar*. Porto: ESE de Paula Frassinetti, 12, 61-78;
- OLIVEIRA, M. (2013) *A Arte Contemporânea em contexto Educativo*, 25º Encontro Nacional da APECV “25NonStop”. Porto (Comunicação);
- PAPALIA, D., OLDS, S. & FELDMAN, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Editora McGraw-Hill;
- PARENTE, C. (2002). *Observação: um percurso de formação, prática e reflexão*. In FORMOSINHO, J., *A supervisão na formação de professores* (166-211). Porto: Porto Editora;
- PLANO ANUAL DE ATIVIDADES (2012/2013)
- PROJETO CURRICULAR DE GRUPO (2012/2013)
- PROJETO EDUCATIVO (2011)
- REGULAMENTO INTERNO (2010/2011)
- RINALDI, C. (1999) “O Currículo Emergente e o Construtivismo Social, In EDWARDS, C., GANDINI, L. & FORMAN, G. (2007). *As cem linguagens da criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artmed, 113 – 122;
- SHORES, E. & GRACE, C. (2001). *Manual de Portfólio: um guia passo a passo para professores*. Ed. Artmed;
- SILVA, B. & OLIVEIRA, M. (2013) *Una Imagen Sobre La Educación Artística En La Actualidad*. European Review Of Artistic Studies, vol. 4, n. 1, pp. 54-75;
- SOUSA, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação: Música e artes plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget;
- SPODEK, B. & Saracho, O. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: Artemed;
- STERN, Arno (1974). *Aspectos e Técnicas da Pintura de Crianças*. Lisboa: Livros Horizonte;
- VASCONCELOS, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande – A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora;
- VASCONCELOS, T. (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica
- VASCONCELOS, T. (2007). A importância da educação na construção da cidadania. *Saber(e)Educar*. Porto: ESE de Paula Frassinetti, 12, 109-117;

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, (Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico)

M.E., Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, (Gestão do Currículo da Educação Pré-Escolar)

M.E. (1997), Lei – Quadro da Educação Pré-Escolar, Lisboa.

Decreto-Lei n.º 5/97, de 1º de Fevereiro, (consagra o ordenamento jurídico da Educação Pré-Escolar, na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo)

SITOGRAFIA

ALARCÃO, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? Universidade de Aveiro. Em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf> (consultado em 28/02/13).

COELHO, A. (2007). Repensar o campo da educação de infância. Revista Ibero americana de Educación, n.º 44/3. Em <http://www.rieoei.org/deloslectores/1869Coelho.pdf> (consultado em 27/2/2012)

UNICEF (2004) – Convenção para os direitos da criança. Em http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf (consultado em 1/03/2013)

Anexos

Anexo 1 – Reflexão “Combater a baixa autoestima das crianças”

É importante fazer com que as crianças se sintam importantes na realização das suas tarefas, mostrar que acreditamos nelas e que têm responsabilidade. Mostrar orgulho nas suas produções, nas suas conquistas e promover a sua autoestima. Existem crianças que tendem a isolar-se porque são mais vulneráveis. É importante que os mais novos entendam que todas as pessoas falham, até os educadores, caso contrário, a ideia de perfeccionismo será um peso demasiado pesado, nos ombros da criança. A sociedade em si já é demasiado “dura” com este tipo de preconceito e, por isso, não podemos ficar indiferentes e devemos ajudar as crianças a ultrapassar este tipo de atitudes, sempre detetadas. Recordo-me que há dias uma criança na festa do dia da mãe disse: “Catarina eu tenho que estar tão bonita como os outros, não posso ficar mais feia, isto é muito sério.” Questiono-me o peso que não estaria nos ombros daquela criança para ter tal pensamento, o quanto se sente diferente dos outros.

“Se uma criança tem uma auto-estima baixa, e se ao expressar o seu mal-estar e sofrimento, se depara com um adulto que desvaloriza e banaliza a situação, mais reforçará a ideia de que não é suficientemente importante...” (Campos, 2010:53)

É importante mostrar às crianças a diversidade de pessoas que existem no mundo, que somos todos diferentes e mostrar o quanto isso é bom. O educador ao ler histórias, partilhar jogos onde as crianças podem mostrar os seus sentimentos/emoções, ou mesmo quando as crianças investigam os seus projetos e se apercebem das diferenças culturais, fará com que a sua visão mude. É importante que as crianças tenham uma autoestima positiva, sentindo-se especiais e únicas e desenvolvendo competências pessoais e sociais. Por vezes é preciso bem pouco para estas crianças se sentirem melhores, mais acarinhadas, mais felizes, basta um sorriso, um abraço, uma postura alegre e acima de tudo saber escutá-las.

“Quer as crianças de risco quer as suas famílias apresentam necessidades para as quais uma resposta eficaz implica o seu envolvimento activo. (...) Mas não podemos esquecer ignorar que as famílias das crianças de risco apresentam elas próprias necessidades que poderão estar para além do apoio específico ao desenvolvimento do seu filho(a). E a satisfação dessas necessidades contribui igualmente de um modo directo ou indirecto para o resultado último de desenvolvimento do seu filho(a).” (Correia, 2000:23)

O facto de muitas vezes as próprias famílias se tentarem preservar e não estender a sua ligação com a escola, para além da porta da entrada, dificulta o

trabalho que o educador traça para o bem-estar da criança. De alguma maneira, estas famílias, tentam esconder os problemas ou as dificuldades que sentem, diariamente. É importante o educador quebre essa barreira e dê o apoio às famílias, demonstrando aos pais, que as crianças sofrem com essa falta de estabilidade e que estes têm o dever de educar os seus filhos de maneira estável e saudável.

As instituições em que as crianças se inserem devem favorecer e contribuir para *“uma integração adequada do indivíduo na sociedade. (...) possibilita o desenvolvimento da personalidade, a preparação para a participação na vida social, etc. No entanto, tudo isto não se consegue à margem do que sucede na família, nos meios de comunicação ou do próprio meio social.”* (Correia, 2000:167)

É importante que as crianças se sintam aceites, valorizadas, sendo primordial a escuta por parte do educador.

“Precisam de sentir que têm poder sobre as coisas, as pessoas e os acontecimentos, que têm força. Precisam de adquirir um sentido de domínio.” (Vasconcelos, 1997:167)

Bibliografia:

- Campos, L.; Veríssimo, L., (2010). *Aprender a Educar – Guia para pais e educadores*. Gaia: Desenvolvimento Profissional de Professores.
- Correia, L.; Serrano, A. (orgs.) (2000). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce – Das Práticas Centradas na Criança às Práticas Centradas na Família*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande – A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

Anexo 2 – Reflexão “Os valores na formação pessoal e social”

Sendo a formação pessoal e social, uma das metas fundamentais para a formação das crianças, os profissionais de educação são os principais responsáveis pela sua promoção. Como futura profissional de educação, parece-me oportuno aprofundar um pouco a problemática da educação moral e de valores, sendo que,

“se é correcto dizer-se que a moral normativa convencional baseada na autoridade e no medo desapareceu, dando origem à dissolução dos valores e costumes, é também, por outro lado, evidente que se caminhou para um relativismo de valores e de normas que, da alçada do sagrado e do social, passaram a depender progressivamente da subjectividade e do indivíduo.” (Andrade, 1992:6)

Esta é considerada uma área transversal e muitas vezes esquecida no trabalho realizado diariamente nas salas da educação pré-escolar, mas que esta integrada quase sempre nos diferentes momentos da rotina diária. Como futura educadora de infância, e sabendo que serei um importante exemplo para o meu grupo de crianças, torna-se fundamental mais do que educar normas, preparar as crianças para tomarem soluções autonomamente e resolverem os seus próprios conflitos, tornando-os cidadãos autónomos, livres e solidários.

“É pois necessário que a educação ensine a pensar sobre o valor dos fins e não eduque somente no adestramento dos meios. (...) A formação pessoal e social deve, por isso, procurar aprofundar a compreensão racional das implicações éticas das decisões que se tomam.” (1992:7)

Neste sentido, é importante organizar atividades que promovam a aprendizagem destes conceitos e desenvolvam competências como a autonomia, autoestima das crianças, a cooperação, o respeito pela diferença e a convivência democrática. Ao longo do estágio, foram realizadas diferentes atividades para promover estas mesmas competências, tal como a elaboração do livro da família, que as crianças realizaram com os seus pais e partilharam com todo o grupo, onde se trabalharam as características individuais, o respeito pela diferença e sua própria construção de identidade e autoestima. Este trabalho permitiu-me, como estagiária, visualizar a importância das relações familiares, nomeadamente entre pais e filhos, para o meu grupo de crianças, assim como verificar a motivação das crianças ao puderem apresentar aos seus colegas as suas preferências.

De forma a adquirirem atitudes e valores na área do Conhecimento do Mundo, foram abordados temas como a educação ambiental, onde as crianças aprenderam a importância de reutilizar materiais, para a elaboração de diferentes

atividades. As crianças foram alertando os pais para essa problemática, tendo os mesmos contribuído para a recolha de diferentes materiais. O grupo passou a compreender a importância do meio ambiente, das suas características e o modo como o proteger, assim como a educação multicultural, que se tem vindo a desenvolver, através de pesquisas relacionadas com o projeto, tem promovido competências neste domínio.

Outras competências importantes são desenvolvidas diariamente, através da promoção da autonomia e responsabilização das mesmas, para arrumação e limpeza dos materiais, lavagem dos dentes, comportamento adequado à hora do almoço e ajuda à equipa pedagógica e colegas, sempre que necessário. O quadro do responsável, que diariamente tem tarefas a serem cumpridas, tais como dar de comer ao peixe, verificar se a sala está arrumada, regar as plantas, contribui para a autonomia e responsabilização das crianças, num ambiente em que a criança é valorizada e escutada.

“Adquirir maior independência significa, na educação pré-escolar, ir dominando determinados saber-fazer – vestir-se, despir-se, lavar-se, comer utilizando adequadamente os talheres, etc. – e saber utilizar melhor os materiais e instrumentos à sua disposição – jogos, tintas, pinceis, lápis...” (M.E., 1997:53)

A construção da autonomia e independência das crianças torna-se assim fundamental para que estas possam tomar decisões através dos seus próprios critérios, desenvolvendo o processo de desenvolvimento da formação pessoal e social, através da participação democrática no dia-a-dia do grupo.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, o primeiro ensino tem o papel fundamental de transmitir este

“Valores que não se “ensinam”, mas que se vivem na acção conjunta e nas relações com os outros. É na inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor a comportamentos e atitudes seus e dos outros, conhecendo, reconhecendo e diferenciando modos de interagir.” (1997:52)

Bibliografia

Andrade, J. (1992), Os valores na formação pessoal e social, Texto Editora Lisboa.

Ministério da Educação (1997), Orientações curriculares para a educação pré-escolar Lisboa: Ministério de Educação, Departamento da Educação Básica

Anexo 3 – Reflexão “Como educar os filhos para amanhã”

Ao longo do meu estágio profissionalizante, um dos maiores desafios que me deparei, foi a educação das famílias, no sentido de colaborarem no trabalho de sala e de perceberem a importância da sua envolvimento com a escola. A educação, através de uma colaboração no respeito pelas regras, tem uma mais-valia no sentido que as crianças dão à escola e à sua importância.

“O meio familiar é um contexto de aprendizagem de competências básicas, valores, crenças, bem como de oportunidades de crescimento que contribuem para o desenvolvimento de crianças e adolescentes.” (Campos, 2010:17)

Neste sentido, considerei importante uma abordagem aos pais, num melhor cumprimento das regras da sala e na gestão eficaz dos tempos letivos, ou seja, em chegar a horas e não interferir no trabalho de sala. É importante que os pais percebam que o tempo letivo de manhã é muito importante para o início das atividades e para a sua inclusão no trabalho do dia. Para as crianças, o momento do acolhimento, é a primeira etapa do dia e um momento chave da rotina diária onde tem oportunidade de partilhar conhecimentos, ideias, projetos e onde surgem questões chave e planos para o dia.

Desta forma, tentou-se que os pais percebessem esta dinâmica e fizessem um esforço para as crianças entrassem na sala de atividades até as 9h30 e que não interrompessem estes momentos, no início da manhã.

Este esforço não resultou totalmente mas sinto que foi feito um grande esforço, por parte de alguns pais, tendo pelo menos interrompendo não tão regularmente. É importante pensar que cada família *“poderá encontrar-se em diferentes estádios do ciclo vital”* (Campos, 2010:14), deste modo famílias por exemplo com um filho recém-nascido torna-se natural que a criança chegue mais tarde à instituição.

“A educação continua na escola. Por outro lado, isso significa que o papel da escola não se limita à pedagogia e ao ensino e, por outro, que a educação é também uma aprendizagem.” (Delaroche, 1996:147)

No percurso do estágio, sinto que muitas vezes os esforços que fazemos não podem mudar práticas, totalmente, mas que permitem aos pais refletir sobre os assuntos.

Deste modo, o educador deve se consciencializar sobre o trabalho de cooperação a ser desenvolvido com os pais das crianças e não deixar que o trabalho que se realiza na sala seja isolado, permitindo aos pais perceber a importância do mesmo, para o crescimento dos seus filhos, assim como o cumprimento das regras seja importante para a estabilidade da criança, sendo que a educação pré-escolar constitui umas das etapas educativas fundamentais para o crescimento e formação da criança.

“ (...) a importância dos pais na educação das crianças é fundamental e reconhecida, sendo assim recomendada a proximidade entre estes e os educadores, procurando-se formas de cooperação e estratégias que viabilizem, entendendo a participação dos pais como um dos critérios mais claros da qualidade da oferta educativa de um centro.” (Correia, 2000:167)

Neste sentido os pais devem se demitir da posição de meros espectadores ao longo deste processo e contribuir positivamente na educação dos filhos, pois são figuras de referência, e o seu papel não se deve resumir ao acompanhamento do seu crescimento.

Bibliografia:

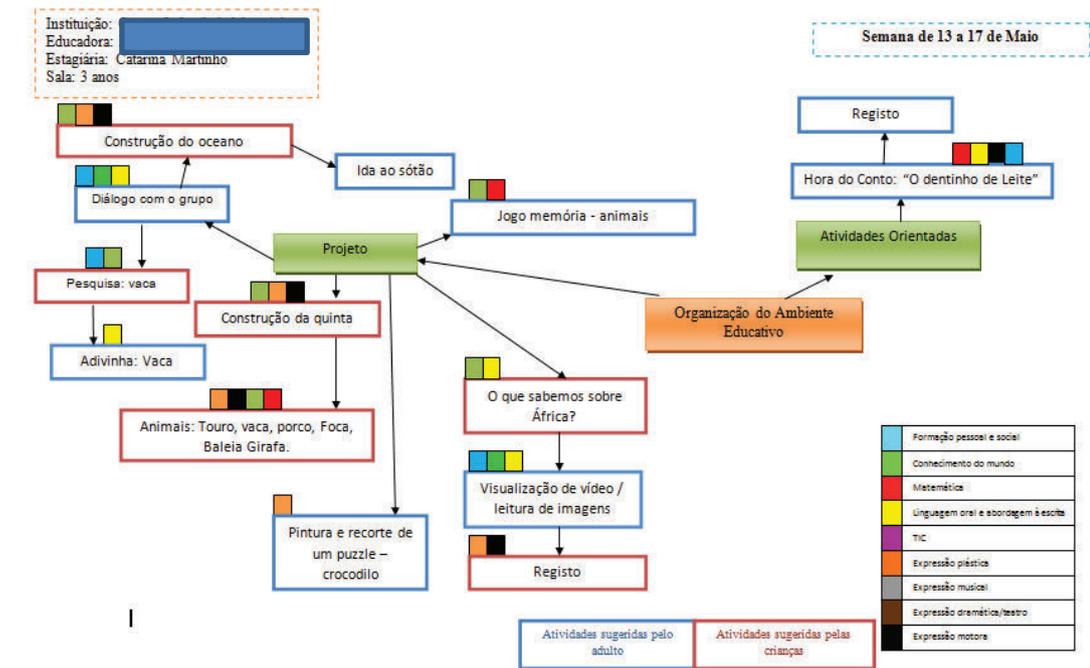
Campos, L.; Veríssimo L., (2010). *Aprender a Educar – Guia para pais e educadores*. Gaia: Desenvolvimento Profissional de Professores.

Correia, L.; Serrano, A. (orgs.) (2000). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce – Das Práticas Centradas na Criança às Práticas Centradas na Família*. Porto: Porto Editora.

Delaroche, P. (1996), *Aprender a dizer não! Conselhos aos pais*. Lisboa: Terramar;

Maio 2013

Anexo 4 – Planificação e avaliação semanal



Intenções Pedagógicas	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> Promover situações em que são autónomos; Estimular a sua participação e iniciativa; Promover momentos de socialização; Desenvolver a motricidade fina; Promover a aprendizagem da denteição e assuntos relacionados; Estimular a memória; Fomentar o desenvolvimento da linguagem oral; Promover situações em que a criança expresse escolhas, planos e decisões; Proporcionar experiências que promovam aprendizagens significativas em pequeno e grande grupo; Estimular a criatividade; Estimular a curiosidade; Fomentar a aprendizagem e interpretação de canções. Identificar elementos do ambiente natural. 	<p>Durante esta semana o trabalho realizado com as crianças foi essencialmente em torno do projeto da sala "Os animais". Demos continuidade à remodelação da área da biblioteca, tendo-se iniciado por sugestão das crianças a elaboração de um oceano, para colocar os animais marinhos. Para a elaboração desta ideia, fomos ao sótão de maneira a encontrar materiais de desperdício e reutilizar os mesmos. A aceitação desta ideia foi muito importante para motivar o grupo, que mostrou um enorme entusiasmo na continuidade do projeto. Toda a equipa pedagógica trabalhou ainda individualmente com as crianças de forma a finalizar a construção dos animais. Foram utilizados diferentes materiais de desperdício para a elaboração dos diferentes trabalhos assim como diferentes técnicas de expressão plástica. O acesso a estes materiais diversificados permite às crianças desenvolverem a sua criatividade e imaginação, assim como permite desenvolver outras competências como a motricidade fina ou a capacidade de concentração. As crianças ao desenvolver este trabalho conseguem determinar objetivos, tomar decisões e expressar as suas próprias escolhas e arranjar soluções para os próprios erros. A realização dos trabalhos é feita em pequenos grupos o que permite a socialização entre os diferentes intervenientes, evidenciando-se a cooperação entre os diferentes grupos de crianças.</p> <p>Em pequeno grupo, as crianças realizaram, ainda, uma pesquisa sobre o continente africano, onde visualizaram um vídeo, analisaram imagens, deram ideias, questionaram-se e fizeram o registo do que aprenderam. Com esta pesquisa descobriram como se vivia em África, como são as escolas, as crianças, assim como descobriram diferentes animais dos pesquisados até ao momento, assim como as paisagens do continente. Numa cartolina fizeram um registo conjunto das suas aprendizagens. Esta atividade foi realizada na sala do sótão dinamizada pelo grupo de estagiárias. O facto desta atividade ser dinamizada num espaço diferente do habitual, é uma motivação para as crianças que se conseguem concentrar e disfrutar das aprendizagens. Posteriormente o grupo partilhou na sala o que aprenderam com as restantes crianças que também participaram no registo.</p> <p>Uma vez que o grupo começou a lavar os dentes na instituição, foi lida a história "O dentinho de leite", onde as crianças passaram a aprender a importância de lavar os dentes. A exploração desta história proporcionou às crianças partilhar as suas dúvidas e aprender a denteição. Seguidamente realizaram o registo da história, por iniciativa das crianças e ainda aprenderam uma música.</p>

Anexo 5 – Registo de Observação Contínuo

Registo de Observação Contínuo

Data: 16 de Abril de 2013

Observadora: Estagiária Catarina Martinho

Criança: MP - D

Descrição: Num momento de escolha livre a MP e a D, escolheram a área da biblioteca para brincar. Enquanto me aproximava verifiquei que a criança MP estava a ajudar a Criança D na interpretação e leitura de um livro.

A MP dirigiu-se para a D e disse “D repete comigo, “Era uma vez um coelhinho. Muito bem! Estás a conseguir.” A D repetia conseqüentemente as palavras proferidas pela criança MP.

A MP respondeu “De que cor são estas árvores? E este porco?” e dirigiu-se para mim dizendo: “Catarina olha a D já sabe dizer palavras novas sozinha! Fui eu que a tive ajudar. Não foi D? Queres mostrar à Catarina?”

Comentário: Perante este momento, considerei importante regista-lo, uma vez que a criança MP mostrou ter uma atitude de cooperação e interajuda para com a D, por iniciativa própria. A criança MP exhibe frequentemente uma preocupação positiva para com a aprendizagem da criança D, demonstrando interesse para que esta ultrapassasse dificuldades a nível da linguagem. Tenho evidenciado este tipo de situação em vários momentos, o que se reflete positivamente na autoestima da criança D que muitas vezes não tem a atenção dos restantes colegas, por ter diferentes dificuldades.

Anexo 6 – Fotografias da Intervenção ao Nível da Instituição



Fotografia 1 - Sala da criatividade antes da intervenção



Fotografia 2 - Sala da criatividade depois da intervenção



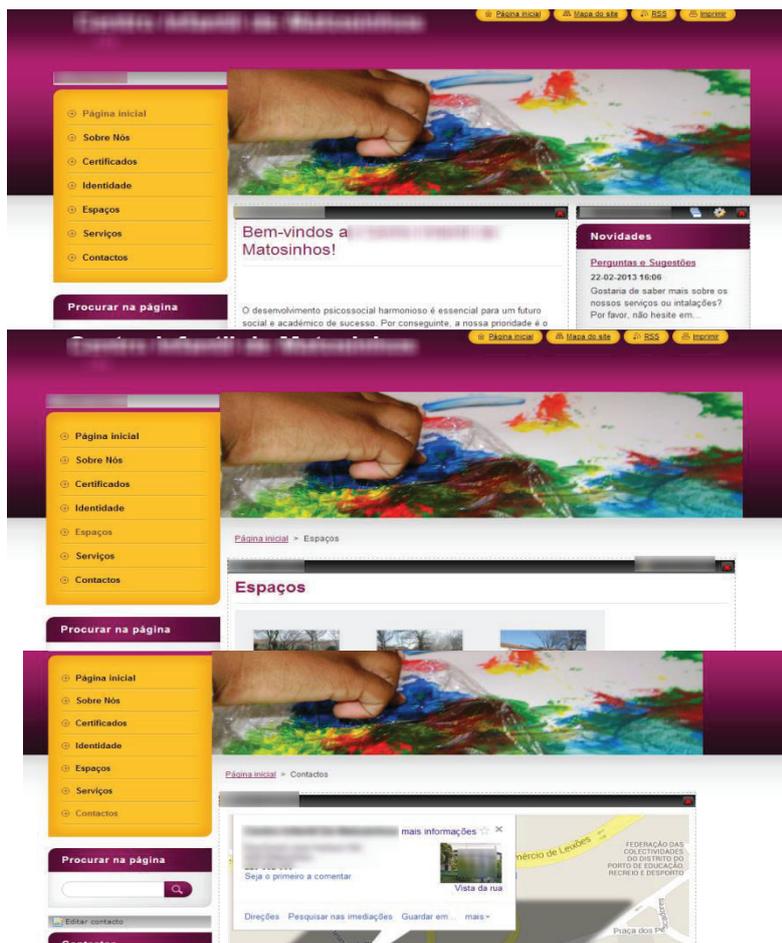
Fotografia 3 - Dinamização da sala da criatividade



Fotografia 4 - Sala dos tecidos



Fotografia 5 - Biblioteca



Fotografia 4 - Website da instituição

Anexo 7 – Fotografias dos Instrumentos de Organização da Sala



Fotografia 1 - Quadro de frequência das áreas



Fotografia 2 - Quadro de responsabilidades



Fotografia 4 - Quadro do tempo



Fotografia 3 - Quadro de presenças

Anexo 8 – Documentação do Projeto “Os Animais”

Documentação do Projeto “Os Animais”

Data de início: Semana de 7 a 11 de Janeiro 2013

Tema: Os animais

Motivação: Leitura da história “A Galinha Vermelha”

Segundo Teresa Vasconcelos (1998), o trabalho de projeto distingue-se por quatro fases, nomeadamente a definição do problema, onde as crianças e o adulto questionam, formulam ideias e saberes; a planificação e lançamento do problema, onde as crianças definem o que querem investigar, quais os recursos necessários, distribuem tarefas; a execução, onde as crianças têm a oportunidade de registar, selecionar e organizar a informação, consultando fontes de informação, cabe ao educador orientar promover a maior variedade possível de linguagens gráficas e por fim a avaliação e divulgação, onde o grupo sistematiza a informação que adquiriu e partilha com os outros, sendo importante estes refletirem sobre o trabalho desenvolvido, a intervenção de cada um e o nível de intervenção.

“O trabalho de projecto pretende cultivar e desenvolver a vida inteligente da criança, activando saberes, competências, a sensibilidade estética, emocional, moral e social” (Katz & Chard, 1989)

Fase 1 – Definição do problema

Como surgiu o tema na sala...

O tema “Os animais” surgiu após a leitura da história “A galinha vermelha”, que falar sobre os animais da quinta surgindo deste modo a curiosidade para investigar sobre esses animais. No dia seguinte uma criança trouxe imagens dos seus animais preferidos (gato e tigre) e nesse sentido as crianças começaram a lançar diversas questões sobre os animais: “o que comem os animais na quinta?”, “Os leões também vivem nas quintas?”, “Onde é que os animais dormem?”

“Numa primeira fase do projeto, as crianças fazem perguntas, questionam. Um objeto pode ser iniciado com um objeto novo que faz a sua aparição na sala, uma história que é contada, uma situação problema, (...) As crianças partilham saberes que já possuem sobre o assunto a investigar. Podem desenhar, esquematizar ou escrever com a ajuda do educador. Este pode ajudá-las a elaborar uma “teia” ou uma “rede” (Katz e Chard, 1997) de ideias sobre o que já sabem ou o que desejam saber.” (Vasconcelos, 1998:140)

Por sugestão da educadora o grupo procurou imagens, em casa, sobre outros animais que poderiam ter na quinta e uma criança trouxe várias imagens suscitando o interesse do grupo pela descoberta e investigação dos diferentes animais existentes e quais as suas características. Surgiram então perguntas que as crianças queriam investigar tais como: “O que comem os animais?”, “Onde vivem?”, “Onde dormem?”, “onde tomam banho?”, “.....”



Ilustração 1 - Partilha da pesquisa com a família



Ilustração 2 - "A galinha Vermelha"

Fase 2 – Planificação e lançamento do trabalho

Começamos a dar início à Teia de Investigação...

Após a estagiária registar as questões do grupo, a criança M sugeriu “vamos ser cientistas e investigar os animais?”, foi então que se deu início à teia da sala, onde as crianças referiram novamente as suas questões sobre o tema e como iriam descobrir. Após o registo do animal preferido de cada criança, e como na sala não tínhamos meios para investigar os animais, surgiu a ideia de cada criança investigar o seu animal preferido com os pais, dando-se o início do nosso projeto.

“As crianças começam a ganhar consciência da orientação que querem tomar. Podem continuar a desenhar teias ou linhas de pesquisa as quais poderão ser retomadas ao longo do processo. Mas torna-se importante começar a ser mais concreto: o que vai fazer, por onde começa, como se vai fazer.” (Vasconcelos, 1998:142)

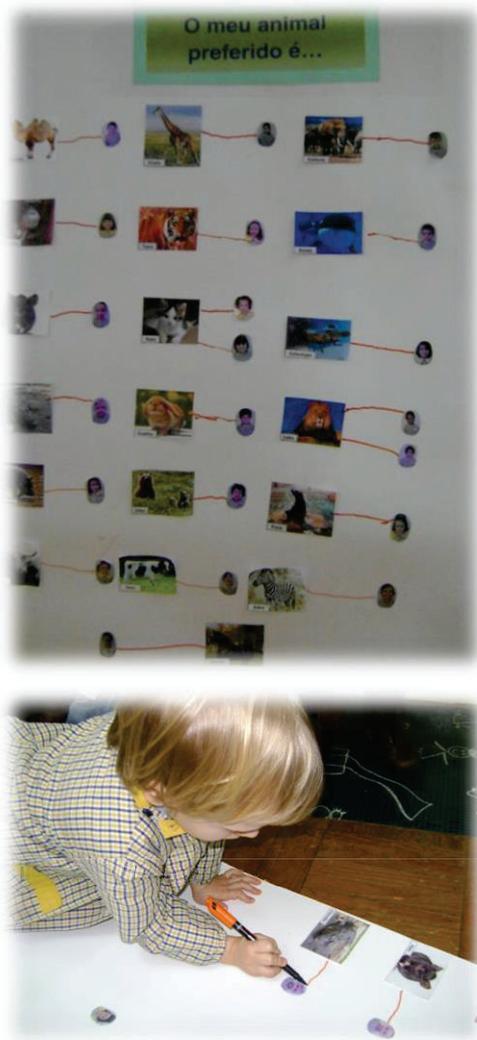


Ilustração 1 - Registo do animal preferido

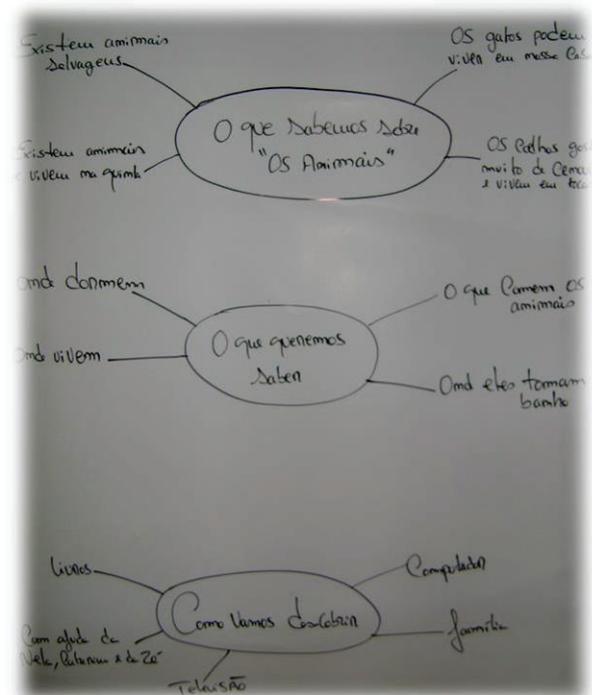


Ilustração 2 - Teia do Projeto

Fase 3 – Execução

“Na fase de execução as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências directas (...) registam, seleccionam e organizam informação, consultam ou elaboram mapas e gráficos, preparam “dossiers” de consulta, afixam informações relevantes, voltam a consultar fontes (...)”

A partir das pesquisas realizadas com os pais, a equipa pedagógica organizou-se de forma a todas as semanas falar sobre um animal diferente, por sugestão das crianças foram criadas umas caixas arquivadoras na área da biblioteca para que estas pudessem sempre que quisessem aceder às pesquisas já realizadas. Neste sentido o grupo propôs ainda a realização de uma selva, uma quinta e mais tarde num oceano na área da biblioteca. Este processo tornou-se muito motivador para as crianças uma vez que se sentem construtores do seu próprio conhecimento e que através do seu trabalho estão a modificar a sala. Para o desenvolvimento do projeto é fundamental as ideias que surgem em grande grupo, cabendo ao educador o papel de orientador, dando o palco e os instrumentos necessários ao grupo para estes construírem o seu próprio conhecimento.

Segundo Teresa Vasconcelos (1998) *“A criança é assim encarada como um ser competente e capaz, um/a pequeno/a investigador/a que quer descobrir o mundo, que sabe que pode e deve resolver problemas. A criança demonstra ser capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem com o apoio do adulto, é autora de si própria com a ajuda dos outros.”* (Vasconcelos, 1998:18)

Visita aos animais da instituição

Numa fase inicial do projeto, e aproveitando o espaço envolvente da instituição, as crianças sugeriram ir visitar os animais existentes no quintal. Foi uma descoberta para algumas das crianças novas na instituição, sendo que puderam ver pela primeira vez animais, como cágados, galinhas ou coelhos. Este tipo de atividade ocorreu várias vezes ao longo do ano, uma vez que deste modo mantinham o contacto com os animais e visualizavam as suas características próprias, tal como a sua locomoção, revestimento ou quais as partes que os constituem, assim como o seu modo de vida. Tiveram ainda a oportunidade de encontrarem joaninhas, caracóis e outros animais existentes no meio natural.



Ilustração 5 - Animais do centro



Ilustração 4 - Visita dos animais do centro

Caixas arquivadoras

No sentido de organizar a informação recolhida durante as pesquisas realizadas foram colocadas, na área da biblioteca, três caixas onde se podiam dividir as pesquisas dos animais selvagens, os animais da quinta e os animais marinhos. Todas as semanas eram colocadas novas pesquisas na caixa correspondente, sendo que estas deste modo podiam estar ao acesso das crianças sempre que as mesmas entendessem reviver o que já aprendemos.



Ilustração 7 - Pintura das caixas arquivadoras



Ilustração 9 - Pictograma



Ilustração 8 - Caixas arquivadoras

Construção da selva, da quinta e do Oceano

Para a elaboração da selva, da quinta e do oceano o grupo num primeiro momento teve que se questionar sobre o que queria construir numa fase inicial, sendo que nesse sentido fomos até ao sótão adquirir materiais para os podermos reutilizar. Este processo foi uma constante ao longo de todo o desenvolvimento do projeto uma vez que o sótão da instituição é um importante recurso para a recolha de material, assim como, funciona como uma essencial motivação para as crianças.



Ilustração 10 - Ida ao sótão



Ilustração 11 - Pintura com pincéis



Ilustração 12 - Construção de painel



Ilustração 13 - Dinamização da área

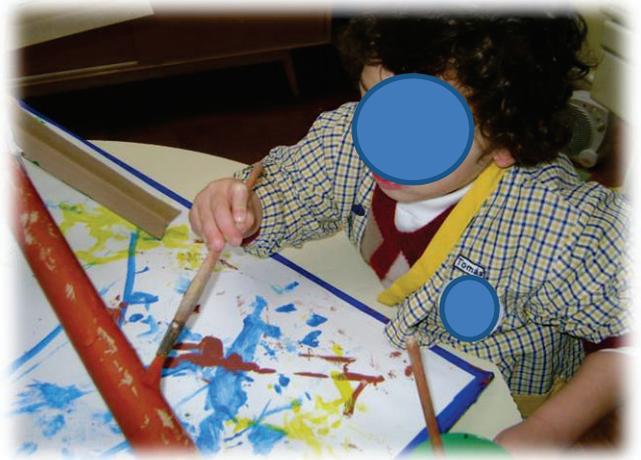


Ilustração 14- Pintura de árvores



Ilustração 15 - Pintura com balões



Ilustração 16 - Área da biblioteca/Selva



Ilustração 17 - Entrada da biblioteca

“Quinta da Galinha Vermelha”



Ilustração 18 - Pintura do painel da quinta



Ilustração 19 - Pintura do arco-íris com as mãos



Ilustração 20 - Plantações



Ilustração 21 - Pintura com papel celofane



Ilustração 22 - Pintura de flores



Ilustração 23 - Pintura de casota para o coelho



Ilustração 24- Quinta da Galinha Vermelha

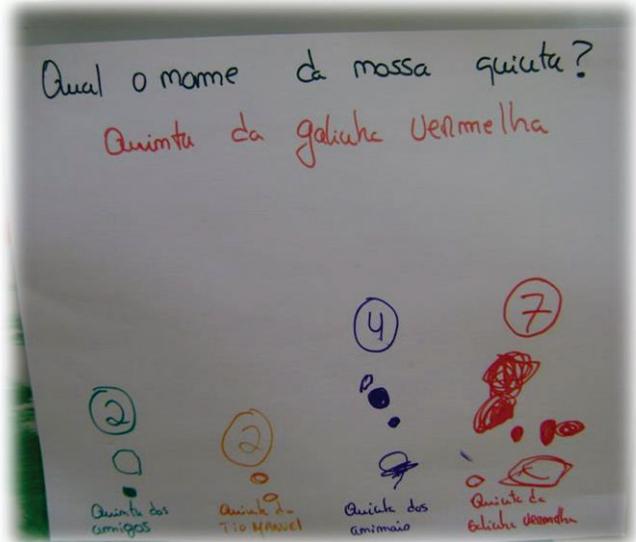


Ilustração 25 - Pictograma para escolha do nome da quinta



Ilustração 26 - Colagem do arco-íris



Ilustração 27 - Quinta

Oceano



Ilustração 28 - Colagem de caixas de fruta



Ilustração 29 - Oceano finalizado

Adivinhas

Este é um grupo muito curioso, foi então que a estagiária passou a levar todas as semanas adivinhas para a sala e no final da manhã, o grupo teria de decifrar a adivinha, sendo que em seguida decorava a mesma e tinham que em casa por a questão aos pais para que estes adivinhassem. Este foi um processo muito interessante, pois quando se lia uma nova adivinha o grupo fazia questão de relembrar as que já anteriormente tinham aprendido, tendo sido colocadas num placar na área da biblioteca.



Ilustração 30- Adivinhas

Pintura dos animais

O grupo de crianças mostra um grande interesse pela pintura, neste sentido e por sugestão dos mesmos foram pintados os animais que investigaram.

“O aspecto produtivo (...) procura desenvolver as capacidades necessárias para a criança criar obras expressivas. Consiste, ainda em cultivar a sensibilidade visual e criadora através da participação no desenvolvimento do processo artístico e promove, na criança a capacidade de representar ideias, sentimentos e imagens que muitas vezes não se podem traduzir noutra forma de linguagem, como a verbal ou a escrita.” (Oliveira, 2007:68)



Ilustração 31 - Pintura de animais

Construção dos animais em 3D

Para a elaboração dos animais em formato tridimensional foi essencial a reutilização de material, para tal recorremos à sala da imaginação do sótão, assim como podemos contar com o contributo dos pais do grupo de crianças. A construção dos animais para além do material diversificado (jornais, revistas, rolos de papel, rolas de cortiça e plástico, caixas de ovos, cartão, espuma, esponja, caixas de papel, ligaduras de gesso, ...) foram ainda utilizadas diferentes técnicas para a sua produção e pintura. Para o sucesso dos mesmos foi essencial a motivação e criatividade das crianças, assim como o seu envolvimento durante as atividades.



Ilustração 32 - Construção da zebra com ligaduras de gesso

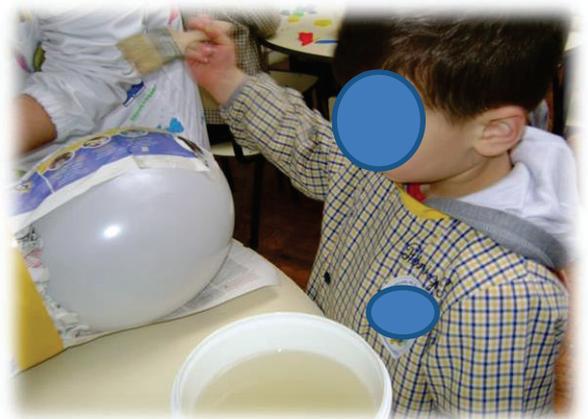


Ilustração 33- Pasta de papel



Ilustração 24 - Utilização do serrote



Ilustração 35 - Construção dos animais do projeto

Elaboração dos BI dos animais

As pesquisas sobre os diferentes animais foram realizadas com os pais das crianças, por sugestão das mesmas, promovendo desta maneira o envolvimento parental, assim como incluir os pais no trabalho de sala. De forma a organizar melhor as pesquisas realizadas foi decidido pelo grupo de crianças criar “BI dos animais”, onde se incluíam informações sobre as principais características dos mesmos, assim como se deu resposta às perguntas iniciais definidas na teia do projeto “O que queremos saber?”. Semanalmente, cada criança responsável por animal pré-definido apresentou em grande grupo no final da manhã.



Ilustração 36 - Pesquisas do projeto

Introdução de animais de estimação na sala

De maneira a inculcar a responsabilidade por parte das crianças do grupo e ao mesmo tempo ir de encontro ao projeto foram incluídos na sala dois animais de estimação. Foram debatidas com as crianças os cuidados básicos a ter com estes animais, nomeadamente a sua alimentação que é de responsabilidade de uma das crianças todas as semanas. Em relação ao peixe foi escolhido um nome em grande grupo, através de um pictograma, e definidos cuidados como a alimentação e mudar a água. O grilo foi iniciativa de uma das crianças e foi incluído na quinta. Tal como acontece com o peixe uma das crianças do grupo é responsável pela sua alimentação.



Ilustração 37 - Introdução de animais na sala

Plantações para a horta da quinta

De forma a promover experiências relacionadas com a germinação de sementes variadas e o crescimento de plantas, foi proporcionado momentos onde se pretendeu proporcionar e dinamizar a área da quinta, tendo sido semeadas diferentes sementes, assim como plantados bolbos de flores, permitindo ao grupo identificar as diferentes partes da planta. As crianças criaram ainda etiquetas que identificam as diversas plantas, de forma a desenvolver competências na área de linguagem oral e introdução à escrita.



Ilustração 38 - Plantações para a horta da quinta



Ilustração 39- Registo dos nomes das plantas

Documentação do projeto na sala

Na parede da sala destinada ao registo do projeto foi criado um local onde se documentou todas as atividades realizadas no desenvolvimento do mesmo. Aqui foram colocadas fotografias tiradas durante a realização das atividades e criados balões que vão ilustrando a “história” do projeto. Face às características e dificuldades de algumas crianças do grupo na representação criativa considerou-se que a utilização de fotografias na documentação do projeto seria uma mais valia no acompanhamento do desenvolvimento do projeto pela leitura da documentação.



Ilustração 40 - Documentação do projeto na sala

Descobrimos que existia músicas de animais...

Ao longo da investigação sobre os diferentes animais foram descobertas diferentes músicas relacionadas com o projeto. Num destes momentos surgiu uma música de especial agrado pelas crianças, “Leãozinho” da cantora Maria Gadú. A partir daqui surgiu o interesse pela audição e descoberta de outras músicas fomentado a sua cultura musical em diversos estilos.



Ilustração 41 - Músicas de animais

Puff e fantoche

De maneira a proporcionar momentos de relaxamento e leitura às crianças e ao mesmo tempo as motivar para a área da biblioteca elaborei um puff e um fantoche. Estes momentos de relaxamento são importantes para envolver as crianças nesta área e no desenvolvimento do projeto.



Ilustração 42 - Puff na área da biblioteca

Sons dos animais

Para além da realização dos animais foi também importante criar momentos em que se proporciona às crianças um contacto indireto com estas formas de vida, deste modo foram ouvidos diferentes sons e a partir da sua análise conjunta foram identificados. Pretende-se assim que as crianças participem no projeto com todos os sentidos. As crianças foram convidadas a imitarem os sons e movimentos dos animais, recorrendo a mímicas. Este tipo de atividade foi também vivenciado nas sessões de motora, onde se puderam proporcionar diferentes jogos, que serviu de motivação para o grupo.



Ilustração 43- Sons dos animais

África

A partir das pesquisas dos animais foi descoberto o continente africano, continente este que era desconhecido para as crianças em todos os seus aspetos para além do seu nome. As crianças exploraram algumas imagens, vídeos e músicas, de forma a dar resposta às suas questões e curiosidade. Depois deste momento fizeram o registo coletivo onde explicitaram as principais características desse continente. Entre vários aspetos destaco o facto de o grupo ter descoberto que as crianças do continente africano são de cor preta tal como um dos elementos do grupo, assim como as suas escolas são distintas das nossas.

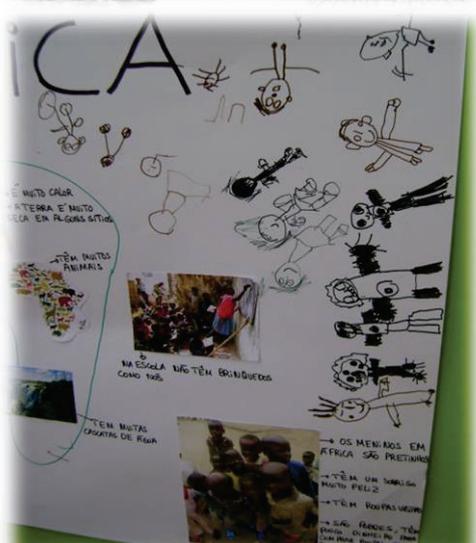


Ilustração 44 - Pesquisa sobre África

Produções através do desenho

Ao longo do desenvolvimento do projeto as crianças registaram o que foram aprendendo, representando os animais no seu ambiente natural e evidenciando algumas das suas características. As crianças mostraram-se autónomas na realização destes registos ao longo do desenvolvimento do projeto evidenciando a sua motivação.



Ilustração 45 - Desenhos dos animais

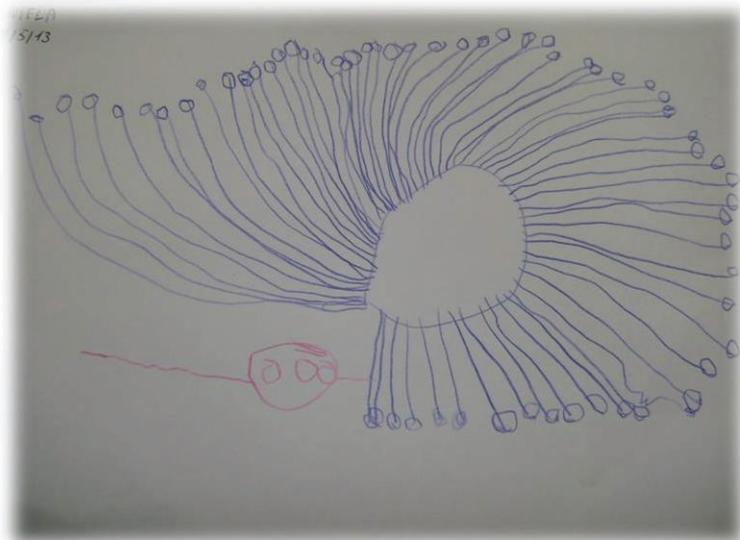


Ilustração 46 - Representação dos animais através do desenho

Visita de um Artista Plástico

Esta iniciativa surgiu do facto do avô desta criança ser artista plástico e considerar que poderia ser uma mais-valia incluí-lo no decurso das atividades do projeto, da mesma forma quer promovia o envolvimento parental.

Questionou as crianças acerca do que era para elas pintar e esculpir, ouvindo e debatendo as suas ideias. Em grande grupo, falou acerca do material plástico que se utiliza, identificando o material que partilhou com as crianças. Explicou-lhes que para se pintar um quadro, existe mais material que os pincéis, debatendo com eles algumas hipóteses e materiais, como as mãos, espátulas. Explicou, por exemplo, como se pinta com a espátula. Depois de falar acerca do processo de pintar um quadro e da técnica que pode estar aí subjacente, juntamente com as crianças pintou um cavalo numa tela, explicando detalhadamente todo este processo.

No quadro, foi reproduzido um cavalo, por iniciativa das crianças, por ser um animal que ainda não está representado na nossa sala. Todo o desenvolvimento desta atividade foi importante para que as crianças percebam o processo de pintar um quadro, começando do zero. Durante a sua realização, deram ideias para pintar o quadro, fizeram comentários e participaram no processo de criação. No final surgiu a ideia de o avô voltar à escola, quando regressar a Portugal, e pintar um painel para a escola.



Ilustração 47 - Visita do artista plástico



Ilustração 48 - Elaboração da pintura em tela



Ilustração 49 - Quadro finalizado

Visita à Quinta Pedagógica do Seixo

Numa fase final do projeto, o grupo de crianças teve a oportunidade de passar um dia na Quinta Pedagógica do Seixo. Esta visita foi uma experiência essencial para o projeto lúdico da sala, uma vez que puderam estar em contato direto com as aprendizagens adquiridas ao longo do ano. O contato direto com os animais, com o meio natural, assim como vivências da vida na quinta, como a elaboração do pão foi fundamental para proporcionar aprendizagens pertinentes com um grande valor e significado para as crianças. A educação ambiental foi outro importante aspeto tratado durante esta intervenção, privilegiando a conservação e recuperação do património natural. Estar perto de uma realidade que não o do seu meio foi enriquecedor para o grupo, tendo sido correspondido o seu desejo de descoberta e de dar sentido ao mundo que as rodeia.



Ilustração 50 - Visita à Quinta Pedagógica do Seixo

Fase IV - Avaliação e Divulgação

A avaliação do projeto foi realizada com as crianças ao longo de todo o processo, sendo que no final foi feito o balanço de todas as aprendizagens adquiridas ao longo do projeto. Em grande grupo foi ainda realizado um pequeno questionário ao grupo, onde estes puderam partilhar as suas aprendizagens.

Vozes das Crianças

“Apreendi muitas coisas sobre os animais. Os meus preferidos são os selvagens porque são muito inteligentes e têm que proteger as suas famílias dos outros animais.”

“Apreendi que existem muitos continentes e que em África existem muitos animais selvagens. Também que as crianças lá são mais pobres e por isso as escolas deles não são iguais às nossas.”

“Apreendi que podemos utilizar os materiais velhos e fazer coisas novas, como fizemos os nossos animais.”

“Gostei de ver os vídeos dos animais e ver eles a tomar banho e também ouvir as músicas de África.”

“Gostei de saber que podemos ir visitar os animais selvagens se fizermos um safari.”

“Fiquei triste quando descobri que existem caçadores que matam os animais para tirar a pele e os dentes para fazer malas e sapatos e outras coisas.”

“Gostei de descobrir que o leite das vacinhas dá para fazer iogurtes e manteiga e queijo e também podemos comer a sua carniinha. ”

“O que eu mais gostei foi fazer a selva, a quinta e o oceano. Usamos muitos materiais e fomos ao sótão buscar muitas coisas giras e depois pintamos e ficou tudo mesmo bonito.”

“Gostei quando o avô do Vicente veio cá e nos ensinou a pintar com os pinceis e com a espátula e fez um quadro para a nossa sala sobre o nosso projeto. ”

Esta fase do projeto é considerada a fase da “*socialização do saber*” (Vasconcelos, (org.) 2011: 17) onde o grupo tem a oportunidade de partilhar com as

suas famílias, assim como com o restante centro a sistematização do trabalho desenvolvido.

“Depois (...) avalia-se o trabalho, a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entre-ajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas.” (Vasconcelos, (org.) 2011: 17)

De maneira de divulgar o projeto que foi desenvolvido ao longo do ano realizou-se um teatro, que as crianças apresentaram às famílias. Para a sua realização o grupo de crianças participou na elaboração dos fatos, assim como na construção do guião da história. A mesma foi elaborada a partir de uma adaptação da história da “Carochinha”, onde cada criança interpretou a personagem correspondente ao seu animal.



Ilustração 51- Teatro - Divulgação do projeto

“Faz parte intrínseca de um trabalho de projecto, e numa última fase, a sua divulgação. Ao divulgar o seu trabalho a criança tem que fazer a síntese da informação adquirida para tornar apresentável aos outros. (...) Ao fazê-lo a criança deverá adequar a informação ao público –alvo, tratando-se, assim, de um processo cognitivo sofisticado e elaborado.” (Vasconcelos, 1998:143)

Foi ainda realizada uma reunião de pais onde a equipa pedagógica preparou uma apresentação juntamente com o grupo de crianças, onde se deu a conhecer as diferentes fases do projeto, assim como as aprendizagens adquiridas pelas crianças ao longo de todo o processo. Durante a apresentação foi elaborado um vídeo, imagens das crianças durante a elaboração do projeto e distribuído um panfleto com os diferentes objetivos do projeto, vozes das crianças, o desenho do animal preferido de cada crianças, etc.

Bibliografia

VASCONCELOS, T. (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2011). *O trabalho de Projeto Na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora;

KATZ, L. & CHARD, S. (1997). *A Abordagem de Projeto Na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

Anexo 9 – Registo de Incidente Crítico

Registo de Incidente Crítico

Data: 30 de Novembro de 2012

Observadora: Estagiária Catarina Martinho

Criança: MR

Descrição: Num momento livre a criança MR sentou-se na área da plástica a fazer um desenho. No momento seguinte dirigiu-se à estagiária dizendo que tinha desenhado um leão.

Comentário: Achei importante registar este momento pois esta é uma criança que está pela primeira vez num contexto de jardim-de-infância, negando sempre realizar atividades de forma livre. Interpelei-a acerca do que iria fazer e pediu-me ajuda para fazer um desenho. Acabou por dizer que queria desenhar um leão, mas que achava que não era capaz. Incentivei-a no sentido que só o saberia se tentasse e através de alguns comentários acabou por realizar a tarefa de forma positiva. A criança MR sentiu-se muito feliz e motivada, sendo que a partir deste dia começou a ganhar uma maior autonomia na realização de diferentes atividades.

Anexo 10 – Listas de verificação

Listas de verificação – Desenvolvimento da linguagem

Idade: 3 / 4 anos

Mês: Março

Observador: Catarina

	Expressa-se fluentemente	Tem algumas dificuldades em expressar-se	Tem muitas dificuldades a expressar-se
A	*		
D			*
DD		*	
I	*		
IA	*		
L		*	
MC	*		
MS	*		
MM	*		
M	*		
MB		*	
MS	*		
MR	*		
MP	*		
N	*		
P	*		
RC		*	
T		*	
V	*		
AP		*	
RP	*		

Listas de verificação – Desenvolvimento Artístico

Idade: 3 / 4 anos

Mês: Abril

Observador: Catarina

	Desenha garatujas	Desenha formas simples	Representa objetos reais
A		*	
D		*	
DD		*	
Inês			*
Iris			*
Lucas		*	
MC		*	
MS			*
MM			*
M		*	
MB			*
MS		*	
MR		*	
MP			*
N			*
P		*	
RC		*	
T		*	
V			*
AP		*	
RP		*	

Anexo 11 – Análise do PIP (Perfil de Implementação do Programa)

Após a avaliação do PIP passo a fazer a análise dos dados obtidos, num primeiro momento, Ambiente Físico, o espaço está bem delimitado, existindo espaço nas diferentes áreas para se trabalhar em grande grupo, no entanto essas mesmas áreas estão limitadas por paredes fixas e altas que impossibilita o educador de ver as diferentes áreas ao mesmo tempo, sendo necessário a equipa pedagógica se distribuir pela sala. Existem etiquetas coladas nos diferentes materiais, de forma a facilitar a arrumação dos mesmos. Ao longo do ano existiu a preocupação de ir melhorando as diferentes áreas, através da diversidade de materiais (item 5), nomeadamente na área de expressão plástica, assim como na área da casinha que foram introduzidos objetos reais (item 6).

Segundo Júlia Oliveira-Formosinho (2011), o espaço deve ser organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer. Este deve ser aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; organizado e flexível; plural e diverso; estético, ético, amigável, seguro, lúdico e cultural. O espaço deve ir ao encontro dos interesses da criança e deve integrar intencionalidades múltiplas de forma a que estas possam ter oportunidade de brincar, trabalhar e investigar.

No segundo ponto a Rotina Diária, é seguida uma rotina consistente, uma vez que algumas crianças chegavam muito tarde à instituição, foram tomadas medidas para que se alterasse esse comportamento. Outro aspeto melhorado ao longo do ano, foi passar a incluir as crianças na planificação (item 13) pois esta era unicamente realizada pela equipa pedagógica. Relativamente ao item 15, uma vez que é um grupo de apenas 3 anos e com crianças com algumas dificuldades são utilizadas várias vezes atividades em pequeno grupo, de forma a promover as interações e as aprendizagens do grupo. Outro aspeto trabalhado foi o de dar oportunidade de cada um utilizar os materiais à sua maneira para que possam partilhar ideias (item 16). Neste sentido,

“a rotina é flexível na forma como os adultos compreendem que nunca podem prever com exatidão aquilo que as crianças farão ou dirão, ou como as

decisões que as crianças tomam irão moldar cada experiência.” (Hohmann & Weikart, 2009:227)

No terceiro ponto, Interação Adulto-Criança, existe a preocupação por parte do adulto de participar ativamente no jogo das crianças (item 18), brincando e conversando regularmente com as mesmas, sendo participantes ativos e recíprocos, deste modo, *“os adultos põem em prática estratégias de interação positivas (...) centrando-se nas suas riquezas e talentos, estabelecendo relações verdadeiras com elas, apoiando as suas brincadeiras (...).”* (Hohmann & Weikart, 2009:6)

Por fim, relativamente ao ponto Interação Adulto-Adulto, foram criados períodos regulares para planificar e avaliar a rotina diária, assim como fazer observações sobre as crianças. *“Para a equipa ser bem sucedida os seus membros necessitam construir relações de apoio entre eles através da comunicação aberta, do respeito pelas diferenças e da paciência.”* (Hohmann & Weikart, 2009:136) Ainda neste ponto, os itens menos pontuados são os que os que falam da utilização do CAR (registo de avaliação da criança) e do COR (registo de observação da criança), que não foram utilizados pela equipa pedagógica, tendo-se recorrido a outros. Para o sucesso do bem-estar e da aprendizagem ativa das crianças os educadores reúnem-se regularmente com os pais das crianças para partilharem experiências individuais e criar relações positivas.

Maio 2013

- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora;
- Hohmann, M.& Weikart, D. (2007). *Educar a Criança* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Anexo 12 – Registo de Portefólio da criança

A Nossa Horta

Data de realização: 31 de Outubro de 2012

Data da escolha do registo: 31 de Outubro de 2012

Escolha feita pela criança

Tipologia do grupo: grande grupo



Área de conteúdo Presente: Conhecimento do Mundo

Indicadores de desenvolvimento:

Domínio: Conhecimento do Ambiente Natural e Social

- No final da educação pré-escolar, a criança identifica a origem de um dado material de uso corrente (animal, vegetal ou mineral).
- No final da educação pré-escolar, a criança compara o processo de germinação de sementes distintas e o crescimento de plantas, através de experiências, distinguindo as diferentes partes de uma planta.

Comentário da criança:

“Sou eu na horta a plantar.”

“Fui eu que dei a ideia de plantarmos os feijões para eles crescerem”

“Gosto muito de ir para o quintal, porque gosto de brincar com a terra.”

“Gosto de fazer bolos de terra.”

Comentário do adulto:

Esta atividade teve como consequência a experiência da germinação do feijão. Os feijões estavam a crescer, e por sugestão do grupo de crianças, decidiu-se que teriam que ir para a terra e construir-se uma horta na sala. Esta atividade foi realizada no quintal da instituição sendo uma motivação para as crianças. O M teve um grande interesse na realização desta experiência uma vez que se sente o responsável pela ideia da realização da horta.

Hora do Conto - “A que sabe a Lua”

Data de realização: 15 de Fevereiro de 2013

Data da escolha do registo: 21 de Fevereiro de 2013

Escolha feita pela criança

Tipologia de grupo: grande grupo



Área de conteúdo Presente: Linguagem oral e abordagem à escrita

Indicadores de desenvolvimento:

Domínio: Compreensão de discursos orais e interação verbal

A criança questiona-se para obter informação sobre algo que lhes interessa, descreve acontecimentos e narra histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens.

Comentário da criança:

“Esta história foi tão gira, tinha muitos animais e eles provaram a lua. E nós também provamos que tu trouxeste bocadinhos de lua, eu acho que a lua é salgada. Mas outros meninos disseram que era doce.”

“Eu disse um alimento salgado que ninguém sabia, o bacalhau.”

Comentário do adulto:

A Ana após a hora do conto “A que sabe a lua?” fez o reconto da narrativa ouvida de forma sequencial, partilhando essa informação com todo o grupo de maneira coerente. É uma criança que tem a capacidade de explorar o som e o significado de novas palavras, alargando o seu campo lexical.

Atividade de Expressão Plástica

Data de realização: 12 de Março de 2013

Data da escolha do registo: 26 de Março de 2013

Escolha feita pela criança

Tpologia do grupo: individual



Área de conteúdo Presente: Expressão plástica – Desenvolvimento da criatividade

Indicadores de desenvolvimento:

Domínio da Expressão Motora:

- Desenvolvimento da motricidade fina.

Domínio da Expressão Plástica:

- Exploração de novos materiais;
- Desenvolvimento das técnicas artísticas – colagem, recorte e pintura.

Comentário da criança:

“Estava a fazer uma colagem com rolhas que parti aos bocadinhos. Gostei muito de fazes esta atividade e depois dei esta prenda ao meu pai.”

Comentário do adulto:

A A mostrou-se empenhada na realização deste trabalho, revelando satisfação e alegria na sua realização. Foi notado a sua preocupação no sentido estético do trabalho, desenvolvendo deste modo o sentido do gosto. Para a realização do mesmo as crianças puderam ainda trabalhar com um novo material, a cortiça. Foram ainda utilizadas diferentes técnicas plásticas, pois as crianças cortaram, colaram e pintaram, produzindo um porta-retratos.

Projeto – Construção dos animais

Data de realização: 3 de Abril de 2013

Data da escolha do registo: 5 de Abril de 2013

Escolha feita pela estagiária

Tipologia de grupo: pequeno grupo



Área de conteúdo Presente: Expressão plástica – desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação / desenvolvimento da criatividade

Indicadores de desenvolvimento: Domínio: Produção e Criação / Reflexão e interpretação

A criança experimenta criar animais em formato tridimensional, utilizando materiais de diferentes texturas, formas e volumes. Emprega ainda de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão, como a modelagem ou pintura.

Comentário da criança:

“Esta atividade foi muito divertida, gostei muito de mexer no gesso e fazer modelagem. Molhamos as mãos na água e usámos rolinhos de papel. Fazia cócegas nas mãos.”

“Fizemos a zebra, para depois ir para a selva da nossa sala. Primeiro teve que secar muito bem para pintar.”

Comentário do adulto:

Nesta atividade estávamos a proceder à construção dos animais em 3D de encontro ao nosso projeto lúdico. Para a elaboração do mesmo foi utilizado um novo material, ligaduras de gesso, que suscitou grande curiosidade por parte da Ana assim como do restante grupo.

Anexo 13 – Entrevista à educadora cooperante

Entrevista à Educadora Cooperante

Objetivos:

- Verificar se a Expressão Plástica é valorizada pelo educador;
- Perceber se o educador tem à sua disposição materiais adequados e enriquecido para operacionalizarem as suas práticas.
- Perceber quais as preocupações do educador na organização das suas práticas educativas ao nível das intencionalidades educativas, conteúdos e avaliação.
- Perceber se a prática da estagiária contribuiu para a promoção de situações criativas e inovadoras, assim como para o desenvolvimento do sentido estético do grupo de crianças.

1- Onde se formou? Idade? Anos de serviço?

R: Tirei o curso de Educadora de Infância na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, no ano de 1995. Estou a trabalhar há 17 anos.

2- Na sua prática pedagógica qual o valor que dá à expressão plástica?

R: Como aspeto produtivo, interpretação e estético

3- Alguma vez fez algum tipo de formação nesta área?

R: Não.

4- Como organiza este domínio?

R: Tento interligar a expressão plástica com os diferentes domínios, de maneira relacionar diferentes conhecimentos. No caso do projeto de sala deste ano esse processo foi evidente.

5- Dispõe na sala de materiais adequados e enriquecedores para a prática pedagógica?

R: Sim, mas gostaria de ter mais.

6- Que tipo de atividades recorre para promover este tipo de aprendizagem?

R: O mais frequente é a pintura livre, a modelagem e a pintura orientada.

7- Tenta diversificar o tipo de materiais e técnicas?

R: Sim, embora por vezes seja difícil devido a falta de materiais que existe na sala.

8- Após a realização do meu estágio profissionalizante, acha que a minha prática pedagógica contribuiu para a promoção de situações criativas e inovadoras, assim como para o desenvolvimento do sentido estético do grupo de crianças?

R: Sim bastante, foram realizadas muitas atividades que as crianças puderam desenvolver-se em diferentes sentidos. Para a realização do projeto foram realizadas diferentes atividades, que possibilitou às crianças o contacto com vários materiais e técnicas. O trabalho realizado foi muito motivador para as crianças, tendo-se evidenciado o seu desenvolvimento a diferentes níveis.

9- Algumas das atividades propostas pela estagiária passou pela observação e interpretação de imagens de obras de arte. É algo que já recorria anteriormente? Acha importante este tipo de atividade?

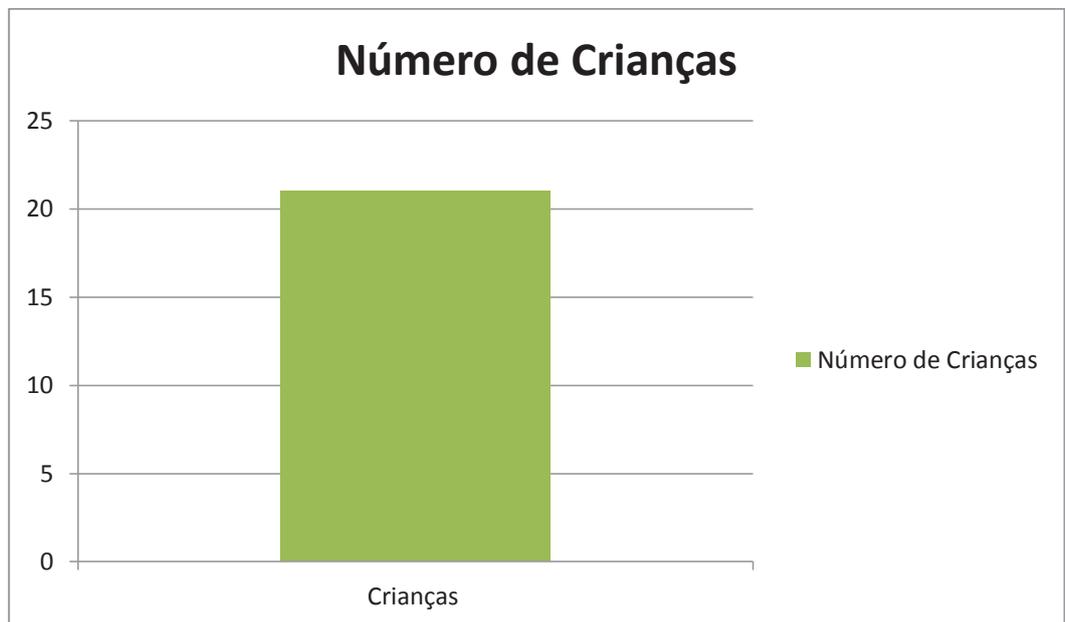
R: Acho muito importante este tipo de atividade, já o fiz mas com os 5 anos. Mas acho que foi muito gratificante este tipo de atividades, e as crianças cumpriram com o objetivo traçado para a atividade. E com a vinda do pintor à sala as crianças puderam ter um maior contacto com as técnicas e materiais de um pintor. No fundo fez-me pensar que esta prática pode ser desenvolvida desde cedo e que as crianças são capazes de interpretar e realizar este tipo de atividade.

10-De que maneira avalia a evolução das crianças ao longo do ano neste domínio?

R: Através da interpretação que vamos fazendo através dos trabalhos das crianças, noto uma grande evolução na produção das diferentes atividades. As atividades propostas as crianças foram de encontro aos interesses e motivações das crianças com o especial cuidado de fazer com que estas desenvolvessem diferentes competências. Aprenderam a trabalhar em equipa, adquirindo um grande sentido cooperativo, a partilhar, assim como estão bastante autónomas no domínio das expressões. Desenvolveram imenso o seu sentido crítico, assim como a sua criatividade e mudaram a sua visão em relação à arte. Para mim como educadora foi muito importante ter vivenciado este tipo de experiência.

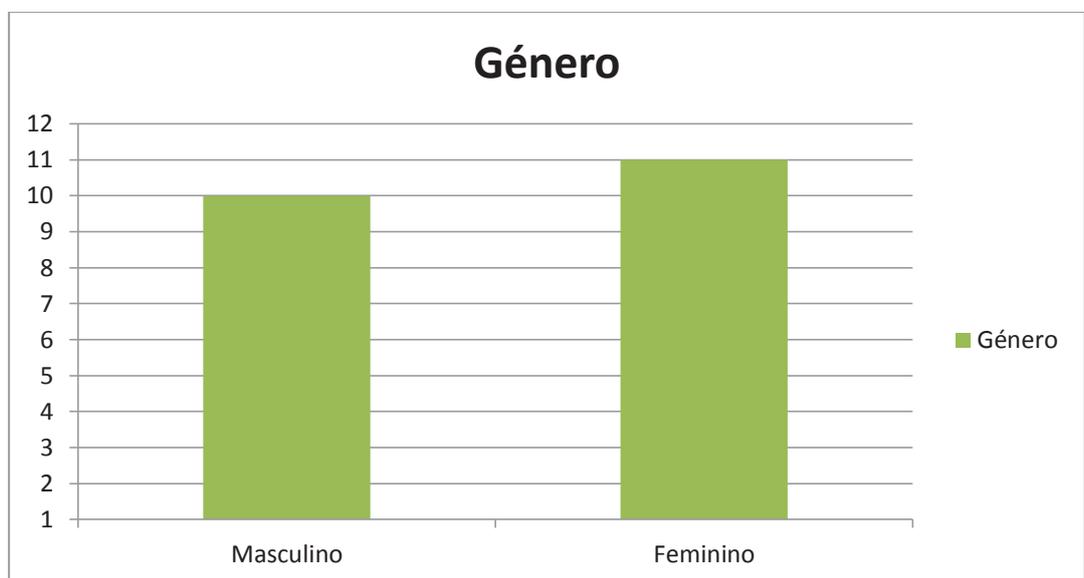
Anexo 14 – Caracterização do grupo e das famílias (Gráficos)

Gráfico nº 1



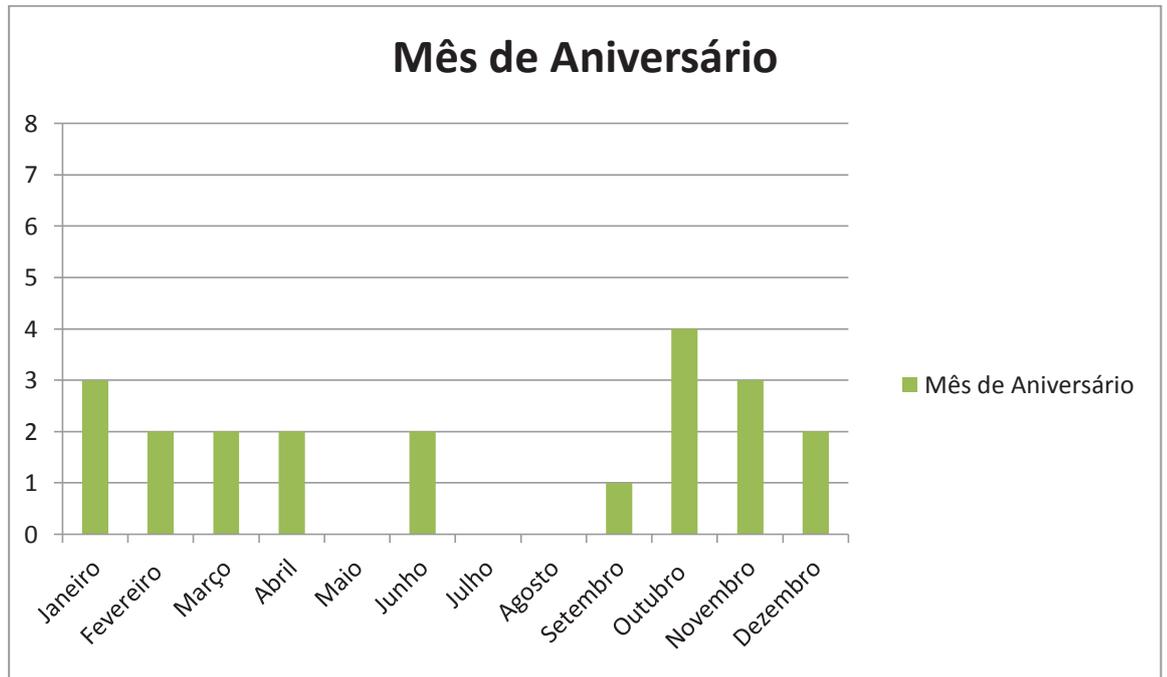
Com a análise deste gráfico podemos verificar que existem 21 crianças na sala dos 3 anos.

Gráfico nº2



Através da análise do gráfico verifica-se que existem 10 crianças do género masculino e 11 do género feminino.

Gráfico nº 3



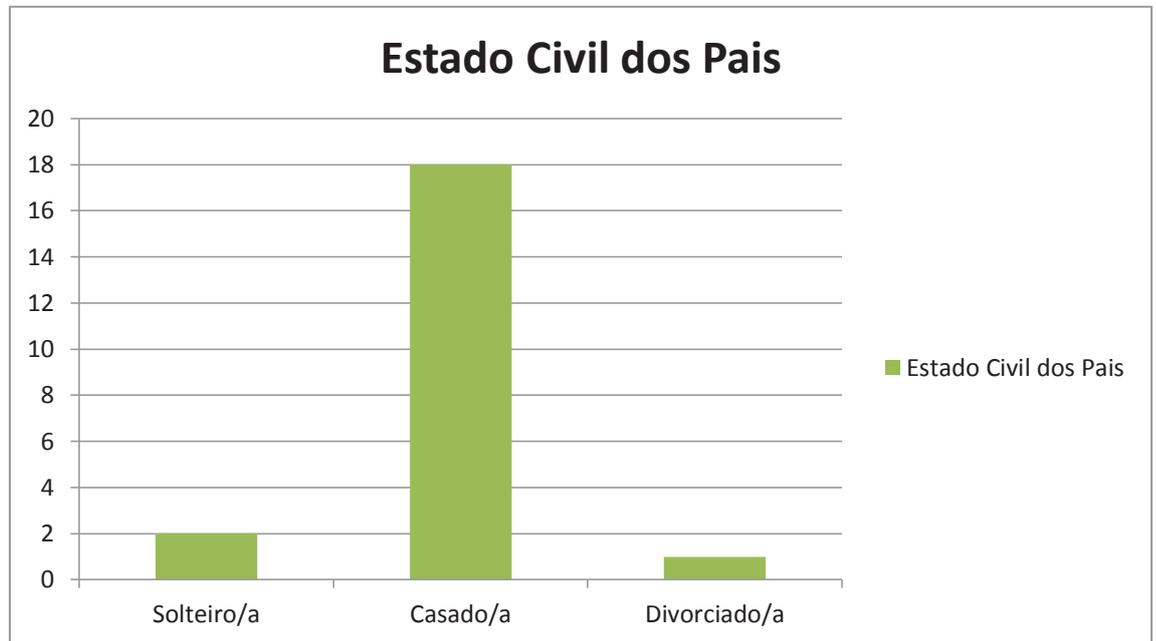
Como podemos observar no gráfico o mês com um maior número de crianças a fazer anos é o mês de Outubro com 4 registos, seguido do mês de Janeiro e Novembro com 3 crianças; em seguida o mês de Fevereiro, Março, Abril, Junho e Dezembro com 2 crianças e por fim o mês de Setembro com uma crianças, sendo que os restantes meses não contam com qualquer dado.

Gráfico nº 4



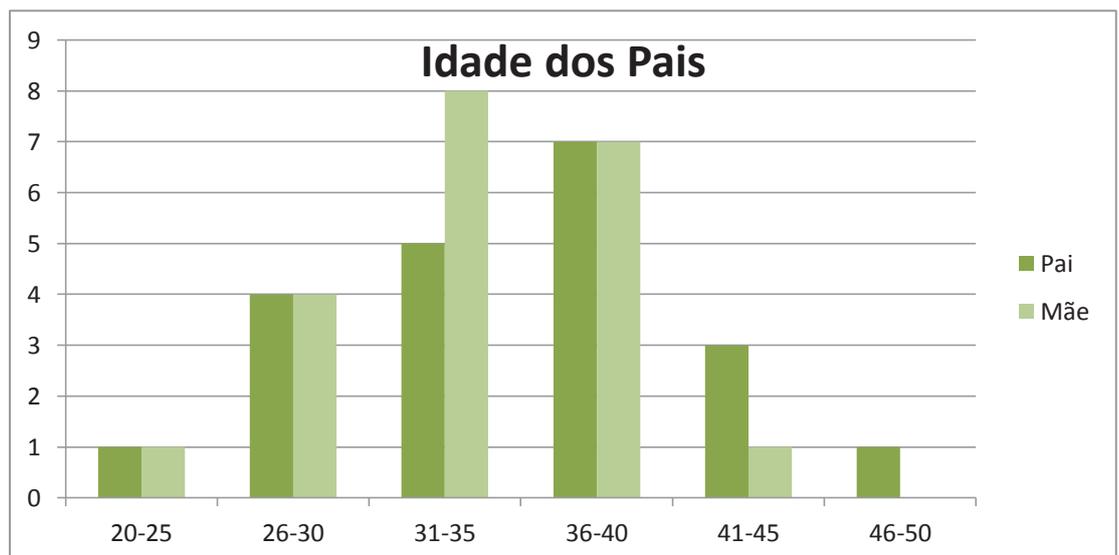
Como podemos observar no gráfico existem 8 crianças que não têm qualquer irmão, 12 crianças que têm um irmão e 1 criança que tem 3 irmãos.

Gráfico nº5



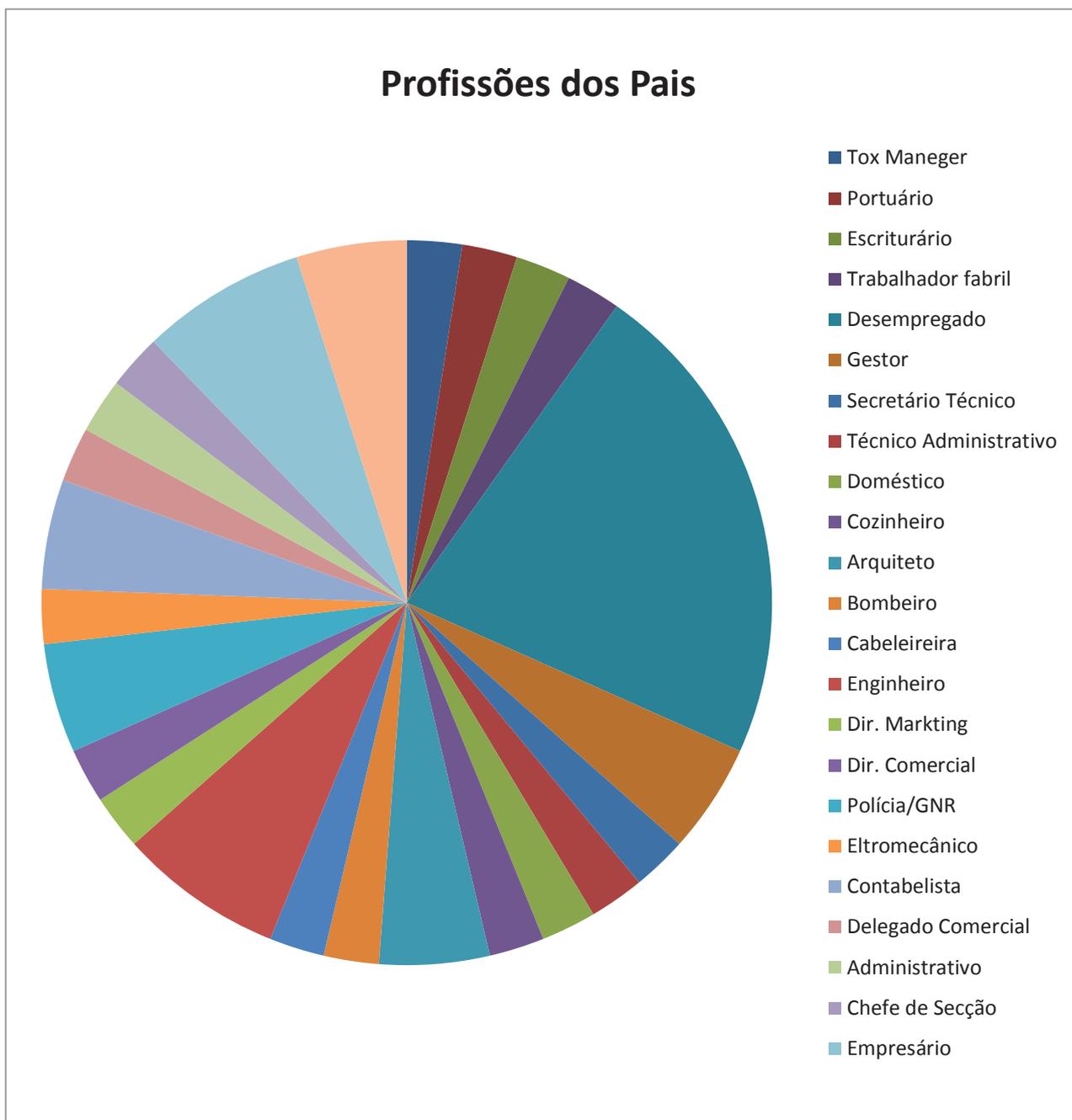
No que diz respeito ao estado civil, na generalidade os pais são casados.

Gráfico nº6



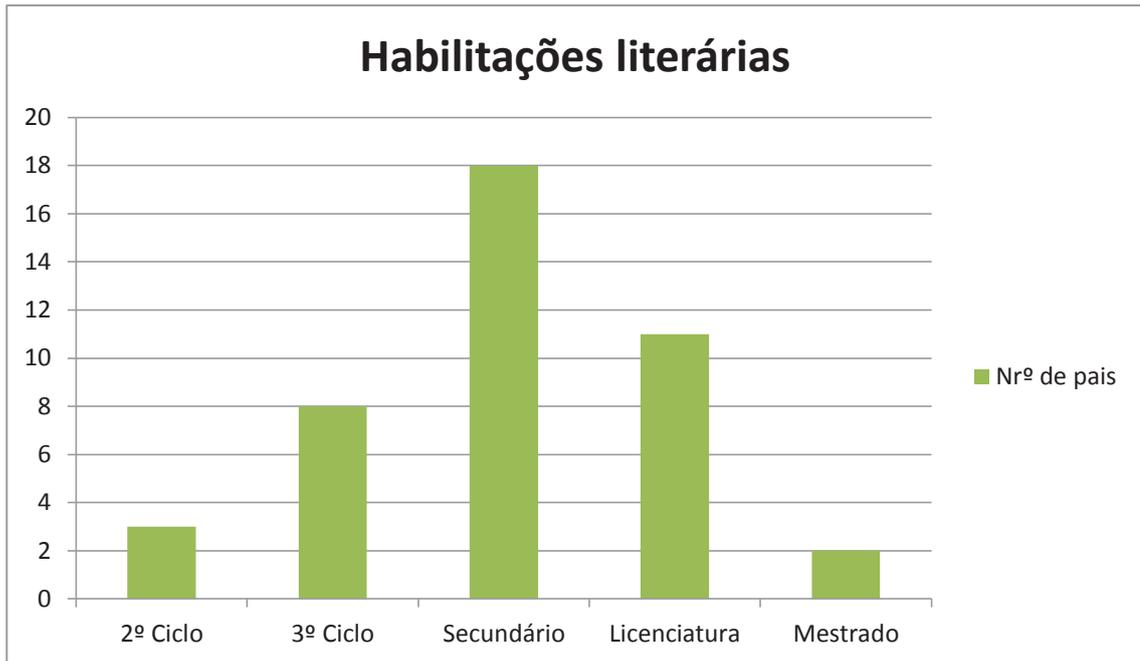
Relativamente à idade dos pais podemos constatar que os pais na sua maioria têm idades compreendidas entre os 36 e 40 anos, já as mães entre os 31 e os 35 anos.

Gráfico nº 7



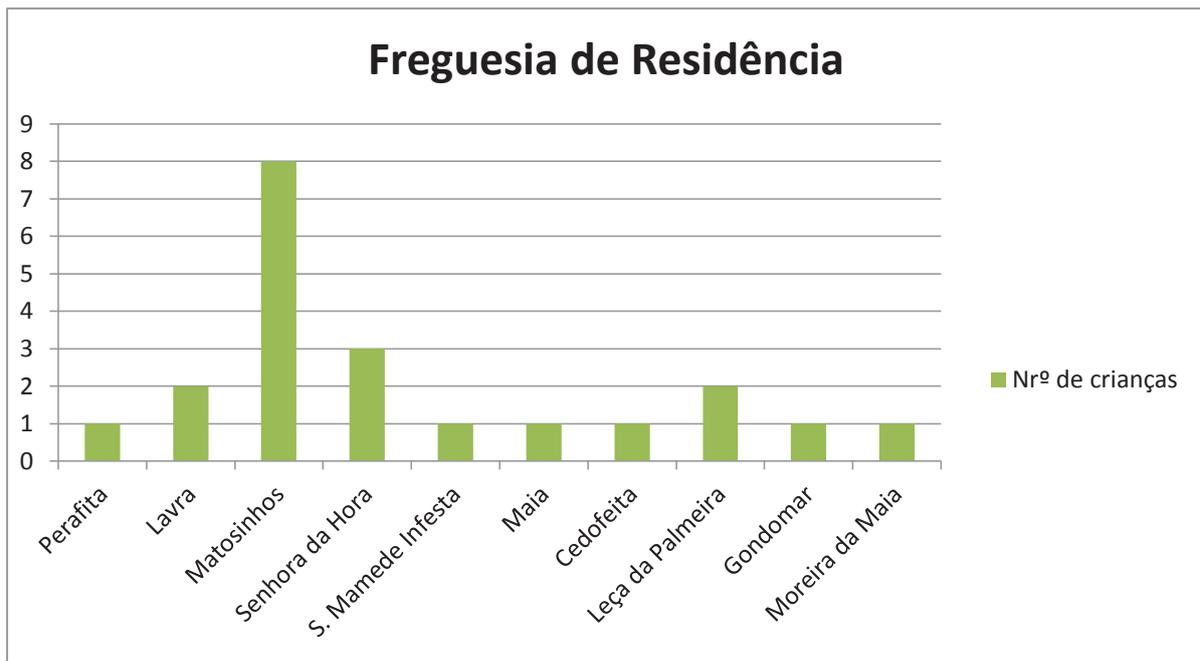
Relativamente às profissões ocupadas pelos pais estes têm dados bastante dispersos, sendo importante realçar que existem 9 pais em situação de desemprego.

Gráfico nº8



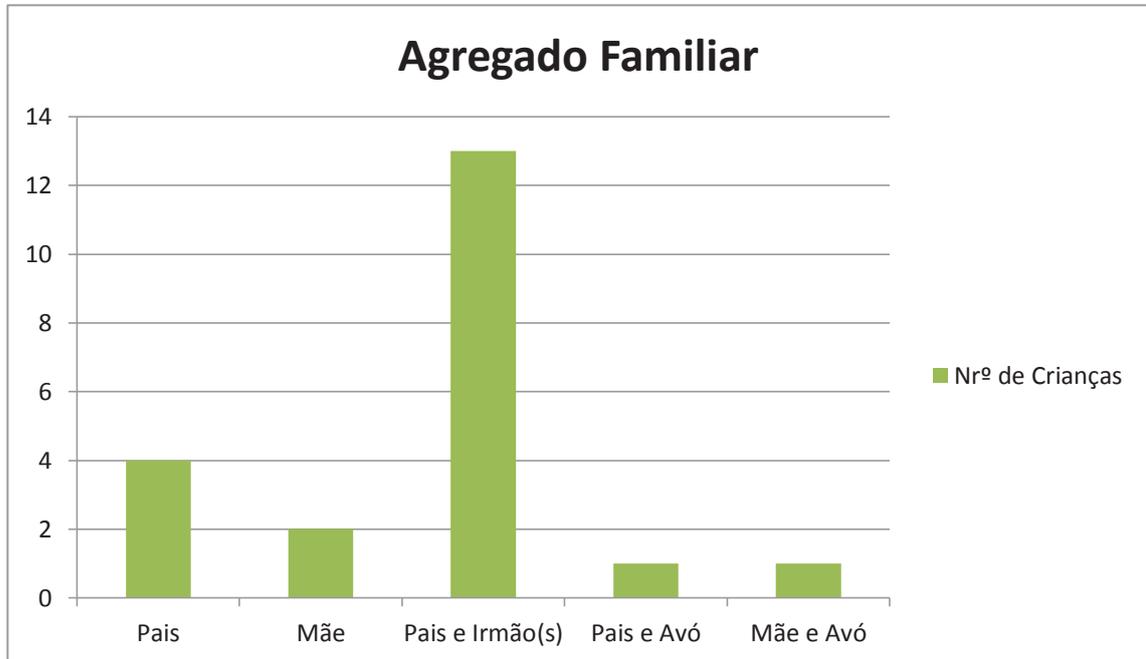
No que diz respeito à escolaridade dos pais verifica-se que na grande maioria os pais possuem o ensino secundário (18), sendo importante referir que 13 pais possuem o grau de licenciatura e 2 o mestrado.

Gráfico nº 9



Com a análise deste gráfico podemos verificar que na grande maioria a freguesia de residência das crianças pertence a Matosinhos.

Gráfico nº 10



Podemos observar que grande parte das crianças vive com os pais e irmão(s).

Anexo 15 – Segunda caracterização do grupo de crianças

Após vários meses a acompanhar o grupo de 3 anos, existe uma série de aspetos a considerar, para o seu desenvolvimento. As crianças estão em constante crescimento físico, cognitivo, social e pessoal, daí ser importante assinalar todos os seus avanços. Para tal, foram realizados registos de observação, listas de verificação, avaliações semanais do grupo, para registar e identificar os seus progressos e dificuldades, de maneira a traçar objetivos.

Ao **nível motor**, evidenciei um crescente melhoramento no desenvolvimento de todo o grupo, tendo-se alcançado os objetivos traçados para o mesmo. As crianças, na sua maioria, conseguem virar ou parar repentinamente, conseguem saltar uma curta distância e sobre diferentes objetos, assim como com um só pé. Todas as crianças identificam as várias partes do corpo. O que mais gostam de fazer é correr e saltar. Quanto à lateralidade, apesar, de ainda não estar totalmente definida, nota-se uma maior prevalência pelo lado direito de grande parte das crianças. Quanto à motricidade fina existiu uma grande evolução do grupo, ao longo do ano. Todas as crianças já conseguem desenhar a figura humana, pegar no lápis corretamente, utilizar a tesoura, folhear um livro, utilizar jogos de encaixe, etc. Todas as crianças já conseguem se vestir e despir, ou então pedem ajuda aos colegas, mostrando grande autonomia e cooperação com os mesmos. Durante as refeições, todas as crianças comem de forma autónoma.

No **desenvolvimento cognitivo**, o egocentrismo que estava presente neste grupo, no início do ano, tem sido algo bastante trabalhado. Muitas crianças já conseguem resolver alguns conflitos sem a intervenção do adulto, o que mostra bastante autonomia e responsabilidade em se “defenderem” sozinha. Apesar disso, as crianças sentem uma grande empatia pelos colegas, que é a capacidade de se colocarem no lugar de outra pessoa e sentir o que ela sente. Conseguem distinguir entre fantasia e realidade, no entanto, em certas situações (como ouvir uma história fantástica) essa distinção não é assim tão clara. São crianças ativas,

curiosas e criativas, procuram saber sempre mais e participam ativamente durante as atividades, tendo-se notado uma grande evolução no grupo desde o início do ano. Participam também positivamente, durante os momentos de reflexão e planificação do trabalho, transmitindo as suas opiniões, e respeitando a das restantes crianças do grupo.

Ao nível do **desenvolvimento psicossocial**, as crianças desenvolvem um autoconceito, isto é, já têm uma “*imagem mental descritiva e avaliativa das capacidades e traços de cada um*” (Papalia, Olds; Feldman, 2001:352). Conseguem apontar as qualidades e defeitos dos colegas. Já conseguem identificar o género a que pertencem

O grupo relaciona-se bem e já conseguem estar nas áreas de forma harmoniosa, sem conflitos, sabendo gerir os mesmos quando surgem. Não são crianças agressivas. Quando duas crianças querem o mesmo brinquedo, ainda acontecem empurrões, mas há uma significativa melhoria, pois as crianças já conseguem “negociar” o brinquedo que ambas querem. Já foram, inclusive, presenciados alguns pedidos de desculpa entre crianças sem a intervenção do adulto, assim como negociações para puderem partilhar os brinquedos. Ficam tristes facilmente se algum amigo diz “já não sou mais teu amigo e já há crianças que demonstram preferência por um par, outras nem tanto. São participativas, colaborativas, e começam a emitir opiniões e sugestões com tempo e com o conhecimento, que vão adquirindo. É um grupo afetuoso e meigo, gostam da companhia do adulto solicitando frequentemente provas de afeto. A relação criança/adulto é bastante saudável, uma vez que o adulto está presente nas brincadeiras das crianças, desenvolvendo nas mesmas o sentimento de confiança e segurança perante o adulto.

Quanto ao **desenvolvimento da linguagem**, uma das preocupações e prioridades desde o início, visto tratar-se de um grupo de crianças muito pequenas, têm-se notado algumas melhorias. As crianças articulam bem as palavras, formando frases e discursos coerentes. Têm-se mostrado mais participativas e interessadas em partilhar vivências. Em relação à própria dicção, há algumas crianças com dificuldade em pronunciar alguns sons e palavras, no entanto estão a ser acompanhadas por uma terapeuta da fala e evidencia-se a sua melhoria. Uma criança, que no início do ano apenas

pronunciava 4 palavras, já conseguiu desenvolver o seu vocabulário, tendo sido uma preocupação ao longo do ano, sendo que as próprias crianças do grupo a ajudam nesse trabalho. As crianças já conseguem identificar a letra do seu nome, assim como mostram uma grande capacidade por descobrir novas palavras e o seu significado. Quanto ao código escrito existem já algumas crianças que conseguem associar letras a objetos ou ao seu próprio nome, existindo mesmo alguns elementos do grupo que mostram uma grande vontade de reproduzir o código escrito. O facto do código escrito estar presente na sala é bastante relevante para motivar as crianças a entender o seu significado e sentir a necessidade de transcreve-lo. Durante os registos realizados ao longo do projeto, as crianças puderam trabalhar e desenvolver esta área.

Maio 2013

Anexo 16 – Fotografias da Área de Expressão Plástica



Fotografia 5 - Materiais da área da expressão plástica

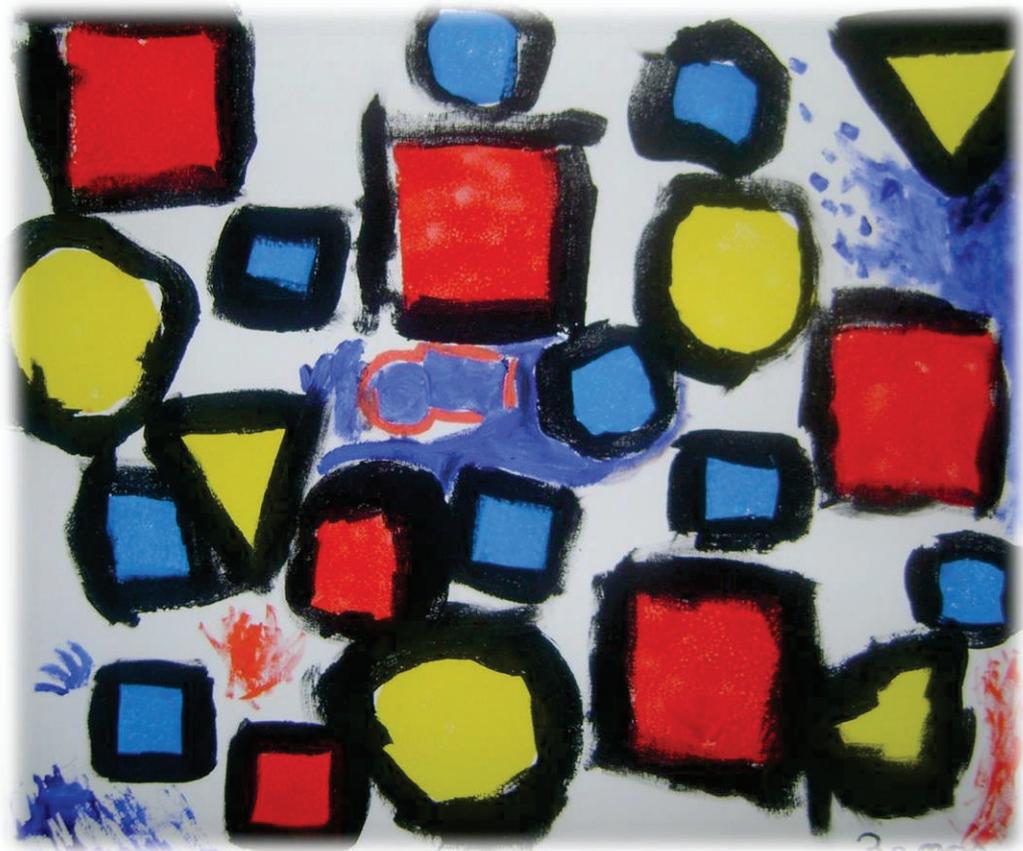


Fotografia 6 - Área da expressão plástica

Anexo 17 – Fotografias da Atividade de Miró



Fotografia 5 - Atividades de pintura



Fotografia 6 - "Quadro dos amigos"

Anexo 18 – Grelha da Avaliação do Projeto “Os Animais”

GRELHA DE AVALIAÇÃO DOS PROJETOS

Procure caracterizar o projeto em termos das competências adquiridas no que diz respeito ao grupo de crianças

APRENDIZAGEM: Aquisição maior ou menor de saberes e competências relativas a problemáticas enfrentadas no projeto.

O desenvolvimento do projeto permitiu às crianças desenvolverem diferentes competências, nomeadamente nas diferentes áreas de conteúdo, assim como desenvolver a sua autonomia, independência e poder de iniciativa ao longo dos trabalhos realizados. Durante todo o processo o grupo aprendeu a importância da investigação, e que existem diferentes meios para conseguir procurar a informação. Procurar a informação, selecionaram o que seria mais importante e quais as chaves para as suas questões iniciais. Este processo permitiu ainda às crianças ficarem a conhecer melhor o meio ambiente, nomeadamente a classificação dos animais, o meio em que vivem, a sua composição, o que comem, onde vivem e deste modo conhecer outras culturas e modos de vida, através da visualização de vídeos e imagens. O facto de perceberem que as crianças em África vivem em situação diferente de nós, que as suas escolas não têm brinquedos, nem os mesmos materiais que nós para trabalharem, fez com que se pudesse trabalhar diferentes valores, alertando-se a importância da solidariedade e partilha. As crianças por sua própria iniciativa trouxeram brinquedos e roupas para se doar aos meninos de África, demonstrando o impacto das novas aprendizagens. Aprenderam a importância do trabalho cooperativo, onde puderam ajudar os seus colegas ao longo de todo o processo. Foi ainda trabalhado o respeito pelo meio ambiente onde se deu ênfase à importância da reutilização dos diferentes materiais, recorrendo-se várias vezes ao sótão da instituição assim como as crianças passaram a trazer de suas casas materiais inexistentes na instituição. A sessão de motora, hora de conto e restantes atividades realizadas semanalmente tiveram em conta o projeto de maneira a motivar as crianças para novas aprendizagens e também relacionarem informações, sendo uma mais-valia para o grupo, que muitas vezes se refugiam apenas no acesso ao computador para a procura de informação.

AUTONOMIA: Capacidade maior ou menor de as crianças implicadas no projeto gerirem espaços de autonomia existentes no contexto em que se movem.

No início do ano o grupo sentia grandes dificuldades de autonomia e organização para a realização do trabalho, sendo sistematicamente a orientação do adulto nas diferentes atividades. Muitas vezes sentiam a pressão de estar a falar em grande grupo e foi algo que teve que ser trabalhado e modificado, sendo que com o avançar do projeto grande parte dos elementos do grupo tinham autonomia e confiança para partilhar ideias e aprendizagens com os mesmos, assim como se tornaram autónomos na reprodução das suas ideias, através da construção de animais em três dimensões e nas variadas produções plásticas.

COOPERAÇÃO: Capacidade maior ou menor de trabalhar em grupo e partilhar experiências e saberes.

Ao longo do desenvolvimento do projeto lúdico as crianças aprenderam a respeitar as ideias e opiniões dos outros, tendo sido inculcado nos mesmos o direito da partilha de ideias e que assim podem surgir novas aprendizagens. Quanto este direito era quebrado alguns elementos autonomamente chamavam à atenção dos colegas para a quebra das regras. Este tipo de atitude é muito importante, pois as crianças aprendem a respeitar-se mutuamente e sentem que as suas opiniões são importantes e respeitadas tanto pelos colegas como pelo educador. É um trabalho que está em constante evolução, pois sendo um grupo de 3 anos, são muito egocêntricos, muitas vezes têm dificuldade de esperar pela sua vez para falar, assim como dar oportunidade aos outros para se manifestarem. Os momentos em grande grupo para a partilha de aprendizagens, foi fundamental para perceber a evolução das crianças, assim como a sua capacidade de partilha. Durante a realização das atividades para a alteração da área da biblioteca foi notório o empenho do grupo, assim como a cooperação entre os colegas, que davam ideias e ajudavam nas diferentes produções, tendo facilitado todo o processo.

EFICÁCIA: Capacidade maior ou menor de, isoladamente ou em grupo, contribuir para que sejam conseguidos resultados considerados positivos no processo.

Devido ao envolvimento e motivação das crianças ao longo de todo o processo, foi possível realizar as diferentes atividades de maneira eficaz e dar resposta às perguntas iniciais do grupo, assim como acolher novas dúvidas e

esclarecimentos ao longo do desenvolvimento do projeto. Ao longo deste processo foram criados vários momentos em grande grupo para se ouvirem as diferentes opiniões das crianças e assim se chegar a um consenso. É importante dar a oportunidade de todas as crianças se manifestarem os seus interesses e perceberem que as suas ideias são aceites e valorizadas, motivando o grupo para novas aprendizagens.

IMPLICAÇÃO: Sentimento de pertença e responsabilidade maior ou menor que as crianças terão em relação ao projeto em que trabalham.

Ao longo do desenvolvimento do projeto lúdico existiu naturalmente crianças que intervieram e se envolveram com uma maior ênfase e profundidade no trabalho realizado. No entanto foi notório com o avanço do projeto de um maior envolvimento por parte de todas as crianças do grupo e um crescente interesse. O envolvimento do grupo foi o ponto fulcral para a qualidade e o sucesso do trabalho realizado. O feedback que recebi das famílias ao longo de todo o processo foi uma motivação para a continuação do mesmo. Estas também participaram neste processo com as pesquisas que as crianças fizeram em casa, materiais de desperdício, assim como na sua visita à sala.

NEGOCIAÇÃO: Capacidade maior ou menor de lidar com situações conflituais surgidas no decurso do projeto

Através do diálogo em grupo é possível chegar a um consenso pelo debate de ideias e sugestões e negociar uma decisão consensual entre o grupo. As crianças no desenrolar do projeto perceberam que para a realização de uma atividade a decisão tem que ser unânime porque todas fazem parte de um grupo, experimentando assim regras de vivência em sociedade.

Procure caracterizar o projeto em termos de critérios de qualidades adquiridas no que diz respeito à equipa pedagógica

Adequação: Capacidade maior ou menor de resposta do projeto às necessidades identificadas no grupo com que se trabalha.

O projeto dos animais foi de encontro aos interesses diagnosticados primordialmente e respondeu às questões levantadas e identificadas pelo grupo. Um dos pontos-chave para o sucesso do trabalho é estar atento aos diferentes interesses e necessidades do grupo de crianças e orientar os mesmos para novas aprendizagens. O

<p>entusiasmo do grupo motivou toda a equipa pedagógica que se empenhou ao longo do seu desenrolar para o sucesso do mesmo.</p>
<p>Eficácia: Qualidade e/ou quantidade de efeitos (previstos ou imprevistos) para os quais o projeto poderá estar a contribuir ao longo do seu processo de desenvolvimento.</p>
<p>O projeto contribui para o desenvolvimento de competências na área do conhecimento do mundo e outras implicadas, no seu processo de desenvolvimento. Os efeitos previstos foram adquiridos com qualidade e são observáveis pelos seus comportamentos, atitudes e aprendizagens que revelam acerca do projeto. As crianças já são capazes de autonomamente de se interrogar e investigar acerca de assuntos do seu interesse e expor suas opiniões, desenvolvendo o seu espírito crítica e a capacidade de autonomia e responsabilização.</p>
<p>Flexibilidade: Agilidade maior ou menor revelada pelo projeto em recorrer a diferentes metodologias que se estejam a revelar mais adequadas às características do contexto e problemas que o projeto procura enfrentar.</p>
<p>De acordo com a fase do desenvolvimento do projeto, foram adotadas metodologias adequadas às necessidades das crianças e aos objetivos a que se propõe alcançar. Foram proporcionadas experiências nas diferentes áreas de conhecimento, sendo que a equipa pedagógica se reunia semanalmente para planificar as diferentes atividades e adequar as mesmas aos interesses e características das crianças.</p>
<p>Negociação: Capacidade maior ou menor que é encontrada no projeto de identificar e compatibilizar diferentes interesses e valores presentes na população abrangida pelo projeto.</p>
<p>Permitiram-se momentos em que as crianças eram sujeitas a situações que implicavam uma decisão unânime na resolução de um conflito, debate de ideias ou adoção de estratégias. Foi muito importantes estes momentos para o grupo, puderem expor as ideias, sugestões e resolução de problemas.</p>
<p>Partilha: Capacidade maior ou menor que um projeto revela de proporcionar espaços de intervenção pelos quais os diferentes atores nele implicados se sintam responsáveis em práticas desenvolvidas cooperativamente.</p>
<p>As crianças tiveram um papel ativo no desenvolvimento do projeto e na construção do seu próprio conhecimento ao lhes serem proporcionados espaços de intervenção em que estão implicados no processo, assim como a equipa pedagógica</p>

<p>partilhou o seu conhecimento e orientou o grupo durante todo o processo.</p>
<p>Pertinência: Grau de relevância que as propostas do projeto assumem para a qualidade de vida das crianças abrangidas.</p>
<p>Tudo que é proporcionado às crianças vai de encontro aos seus interesses e por isso o grau de relevância é muito positivo, por permitir o seu desenvolvimento, nas diferentes áreas de conteúdo implicadas na temática em questão. Para além dos diferentes conhecimentos e descobertas, desenvolveram ainda outras competências, nomeadamente a aquisição de um vocabulário adequado à temática, podendo exprimir-se de forma correta durante os seus diálogos.</p>
<p>Reflexibilidade: Estímulo maior ou menor que o projeto dá à ocorrência de atividades de auto e heteroavaliação do processo em curso.</p>
<p>Durante o processo de desenvolvimento do projeto são proporcionados momentos de avaliação quer pela reflexão dos trabalhos construídos quer pela análise das questões e ideias já concretizadas e a concretizar. As crianças avaliam também as suas produções, refletindo no seu processo de crescimento nomeadamente nos aspetos a moldar numa próxima intervenção. É importante que se proporcionem estes momentos às crianças para que possam questionar as suas próprias ideias e perceber o que fizeram bem e mal, moldando os seus comportamentos numa próxima intervenção.</p>
<p>Responsabilidade: Papel mais ou menos relevante que o projeto atribui aos contributos críticos da criança ou grupo de crianças que intervêm no projeto (difusão e uso das informações)</p>
<p>No projeto as crianças desenvolvem competências de responsabilidade, autonomia e espírito crítico quer pela divulgação e partilha das suas informações, quer pela análise do desenvolvimento do projeto. Outro ponto importante é a partilha de informações entre a equipa pedagógica e a família, que se responsabilizaram por grande parte das pesquisas sobre o tema, contribuindo de forma positiva para o desenrolar do projeto.</p>

Anexo 19 – Rede do Projeto “Os Animais”

	Formação pessoal e social
	Conhecimento do mundo
	Matemática
	Linguagem oral e abordagem à escrita
	TIC
	Expressão plástica
	Expressão musical
	Expressão dramática/teatro
	Expressão motora

