

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório Final

A Participação Ativa das Crianças

Tânia Vanessa Correia Gonçalves

Coimbra, 2015

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Tânia Vanessa Correia Gonçalves

Relatório Final

A Participação Ativa das Crianças

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

Constituição do júri:

Presidente: Prof. Doutora Vera do Vale

Arguente: Prof. Doutora Filomena Teixeira

Orientador: Prof. Doutora Ana Coelho

Data da realização da Prova Pública: 30 de novembro de 2015

Classificação: 15 Valores

Agradecimentos

Ao longo deste trabalho, destinado à obtenção de Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar, contei com o apoio, estímulo e colaboração de um conjunto de pessoas, às quais quero expressar o meu agradecimento e reconhecimento.

A todos os professores pela disponibilidade, apoio, abertura e simpatia com que me acompanharam, em especial pelos comentários pertinentes que me fizeram refletir e crescer;

Às educadoras que me acompanharam, pela disponibilidade, abertura e simpatia dispensada;

Às crianças e famílias que colaboraram no processo levado a cabo, pela disponibilidade e carinho com que me receberam;

Às minhas colegas que diariamente trabalham comigo, pelo esforço despendido nas minhas ausências;

À minha família, por estarem sempre presentes e que suportaram a minha ausência, sempre com amor, carinho, paciência e confiança em mim;

A todos,
Muito obrigada!

Relatório Final: A Participação Ativa das Crianças

Resumo: Este relatório apresenta o projeto de intervenção pedagógica desenvolvido nos contextos de creche e jardim-de-infância, no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa.

O projeto de intervenção num e nouro contexto, partiu da observação e interação com o grupo de crianças e com as educadoras cooperantes, processos que permitiram conhecer e compreender o contexto educativo, identificar os interesses e necessidades das crianças, e desenvolver uma intervenção pedagógica intencional, sustentada nos mesmos, assim como promover um ambiente de aprendizagem ativa.

No jardim-de-infância, as estratégias pedagógicas relacionaram-se com o desenvolvimento de um projeto. A intervenção contribuiu para as crianças desenvolverem novos conhecimentos, assim como promoveu o desenvolvimento de algumas competências e atitudes.

Em creche, as estratégias de intervenção relacionaram-se com o desenvolvimento de atividades de exploração de materiais e objetos. Às crianças foram proporcionadas atividades de exploração e manipulação, que permitiram o contacto com novos e diferentes materiais e objetos, tornando possível a construção de novos conhecimentos acerca do mundo que as rodeia.

Palavras-Chave: Aprendizagem Ativa; Exploração; Experimentação; Descoberta

Final Report: Active Participation of the Children

Abstract: This report presents a pedagogical intervention project developed in day care and kindergarten context regarding the course of educational practice.

The intervention project in one and other contexts came from the observation and interaction with the group of children and cooperating teachers. These processes made it possible to know and understand the educational context, to identify the children's interests and needs and to develop an intentional pedagogical intervention, based upon the children, and to promote an active learning environment.

The pedagogical strategies in kindergarten had to do with the development of a project. The intervention allowed the children to develop new knowledge, and promoted the development of certain skills and attitudes.

In day care, the intervention strategies had to do with the development of activities related to the exploring of materials and objects. The children were provided with exploration and manipulation activities. These provided contact with new and different materials and objects. They also promoted making the construction of new knowledge of their surrounding world possible.

Keywords: Active learning; Exploration; Testing; Discovery

Sumário

Introdução	1
Parte I – Caracterização dos contextos de intervenção pedagógica	5
Capítulo 1- O Contexto de Creche	7
1.1 Caracterização da Instituição	9
1.2 Descrição do grupo de crianças	10
1.3 Organização do ambiente educativo	11
1.4 Análise reflexiva de estágio	13
Capítulo 2 - O Contexto de Jardim-de-Infância	17
2.1 Caracterização da Instituição	19
2.2 Descrição do grupo de crianças	20
2.3 Organização do ambiente educativo	21
2.4 Os espaços do jardim-de-infância	23
2.5 O projeto educativo	25
2.6 Análise reflexiva de estágio	26
Parte II – Experiências-chave	31
Capítulo 3- Projeto “Os bichos-da-seda”	33
Capítulo 4- A participação ativa	47
Capítulo 5- Importância do brincar	55
Capítulo 6- Brincar no exterior	61

Capítulo 7- Abordagem de Mosaico	67
7.1 Escolha dos participantes	70
7.2 Fase de recolha, reflexão e tratamento dos dados	70
7.3 Apresentação dos resultados	72
7.4 Conclusões	74
Considerações Finais	77
Referências Bibliográficas	82
Anexos	85
Apêndices	89

Índice de Quadros e Gráficos

Quadros

Quadro I – Distribuição dos Recursos Humanos

Quadro II – Categorização: grupo famílias e equipa educativa

Gráficos

Gráfico I – Número de crianças do sexo feminino e do sexo masculino do grupo

Gráfico II – Número de crianças de acordo com a idade

INTRODUÇÃO

O presente relatório final surge no âmbito do Estágio Curricular do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra e pretende espelhar de forma clara e consciente o meu percurso enquanto estagiária, em contacto direto com dois grupos de crianças, um em idade de creche e outro de jardim-de-infância, em contextos distintos.

O estágio deve ser entendido, como um momento, que proporciona um desenvolvimento de competências práticas que deverão mobilizar e articular-se com os conhecimentos construídos durante o percurso académico. Constitui também uma oportunidade que todos temos para nos envolver com os diversos intervenientes com quem teremos de contactar ao longo da nossa vida profissional, em especial com as crianças a quem temos o dever de proporcionar uma educação de qualidade. Durante o estágio, foi possível refletir sobre as práticas, sobre as aprendizagens e confrontá-las, enquanto académico e profissional, no papel de um só, o de aprendiz e profissional.

Vivenciar em tão pouco tempo, duas realidades distintas, constitui uma tarefa que, não sendo fácil, foi desafiadora e aliciante por permitir experienciar duas realidades que poderão ser exercidas ao longo da vida profissional, pois entende-se ser importante que um mesmo profissional tenha a capacidade de se enquadrar nos contextos para o qual está a ser preparado, para assegurar a continuidade educativa no contexto de aprendizagem das crianças.

A educação e aprendizagem das crianças iniciam-se na mais tenra idade, assim, torna-se importante escutar, dar voz à criança e considera-la como *“ativa, competente e, como tal, protagonista da sua própria aprendizagem e desenvolvimento”* (Oliveira-Formosinho, 2012:110).

Como refere Oliveira-Formosinho (2011) cabe ao educador organizar e gerir o processo de ensino e de aprendizagem, no sentido de, não só oferecer oportunidades de participação, mas também desenvolver competências em matéria de participação, envolvendo as crianças na construção das suas aprendizagens. Entendo, assim, que o educador é o principal responsável pelas decisões que tem de tomar ao nível da organização e gestão do processo de ensino e de aprendizagem,

não descurando a importância de proporcionar às crianças oportunidades de participação ativa na tomada de decisões inerentes às suas aprendizagens.

Este relatório tem como objetivo deixar expresso o empenho colocado em prática como estagiária, e que se encontra organizado em duas partes, sendo estas precedidas de uma introdução e seguidas por considerações finais.

A primeira parte apresenta uma breve caracterização dos contextos de intervenção pedagógica, onde se caracterizam as instituições, descreve o grupo de crianças, analisa a organização do ambiente educativo, terminando com uma análise reflexiva do estágio.

A segunda parte evidencia o que considero serem as minhas cinco experiências-chave, sustentadas por fundamentação teórica e que permitem aprofundar algumas competências e atitudes.

A finalidade deste relatório incide, sobretudo, na apresentação das atividades desenvolvidas como estagiária, não me limitando apenas a uma descrição, mas realçando a importância de uma participação ativa das crianças no seu processo de aprendizagem, compreendendo a prática, a reflexão e a avaliação (Ministério da Educação, 1997).

**PARTE I – CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE INTERVENÇÃO
PEDAGÓGICA**

CAPITULO 1 - O CONTEXTO DE CRECHE

1.1. Caracterização da Instituição

As atuais instalações da creche situam-se numa das zonas mais movimentadas da cidade de Coimbra e foram inauguradas a 25 de abril de 2003 numa comunidade urbana. Com um total de quatro salas, tem capacidade para receber 59 crianças (desde os 4 meses aos 3 anos) e funciona das 7h30min às 18h30min, encerrando apenas quatro dias na última semana de agosto.

Esta instituição pertence a uma estrutura associativa, eleita de três em três anos e constituída há mais de cinco décadas (1953) que, mantendo uma atividade regular e continuada, norteadas por princípios de mutualismo e solidariedade, tem assumido diversas iniciativas no sentido do desenvolvimento e satisfação profissional e pessoal de todos os seus sócios. Essas iniciativas passam quer pelas atividades culturais, quer pelas recreativas, desportivas e de lazer, tendo para além delas, funções de assistência social.

O edifício desenvolve-se em três pisos: ao nível da cave (pisos 0) destina-se fundamentalmente a arrecadações, instalações sanitárias de serviço, sala polivalente e sala da caldeira; o piso 1 é ocupado com a área administrativa e serviços de apoio, como o refeitório, dormitórios e entrada principal com um palco de apoio às festas desta instituição; no piso 2 ficam as salas da creche (ala esquerda) e do jardim-de-infância (ala direita) e alguns gabinetes (educadoras e sala de isolamento). A qualidade e o bem-estar são preocupações notórias, nas divisões amplas e nos diversos espaços de apoio e materiais utilizados.

As crianças que frequentam a instituição situam-se na faixa etária compreendida entre os 4 meses e os 6 anos de idade e residem maioritariamente na cidade e nos arredores.

O local de trabalho dos pais pertence a estas instalações sendo condição necessária à frequência e admissão de crianças à creche e, ou, jardim-de-infância. Havendo vagas, também poderão frequentar crianças da comunidade. A maioria das crianças vem de transporte próprio, mesmo as residentes na cidade.

Adotando perspetivas inclusivas, a instituição integra crianças com necessidades educativas especiais (NEE), as quais têm prioridade na entrada em qualquer uma das valências.

1.2 Descrição do grupo de crianças

O grupo de crianças da sala de creche, na qual realizei a intervenção pedagógica, era constituído por crianças dos 4 aos 10 meses de idade. Nesta sala, os responsáveis que acompanhavam o grupo eram uma Educadora de Infância e três Auxiliares da Ação Educativa. O grupo era constituído por um total de dez crianças, três meninas e sete meninos como podemos observar a partir do gráfico I.

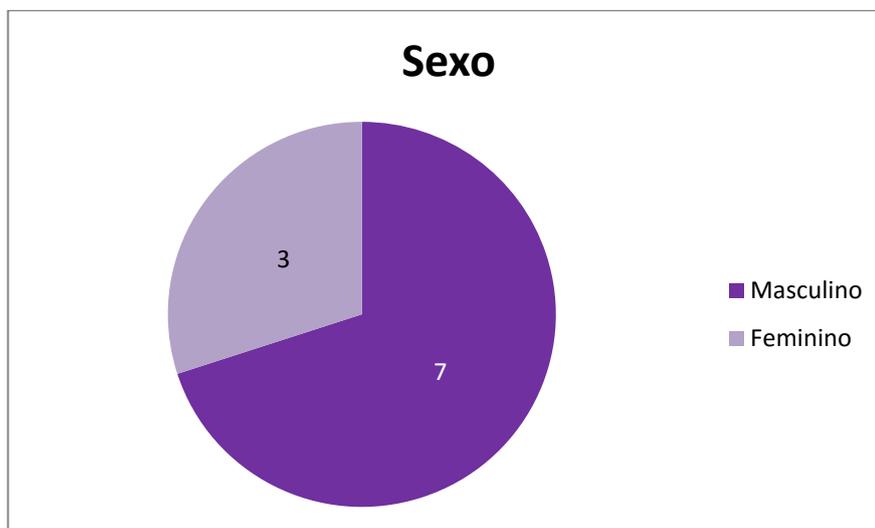


Gráfico I- Número de crianças do sexo feminino e do sexo masculino do grupo.

As crianças deste grupo foram entrando gradualmente, e como se demonstra através do gráfico II, apresentavam idades próximas, duas crianças com 4 meses, três crianças com 6 meses e 9 meses respetivamente, e apenas uma criança com 7 meses e uma com 10 meses.

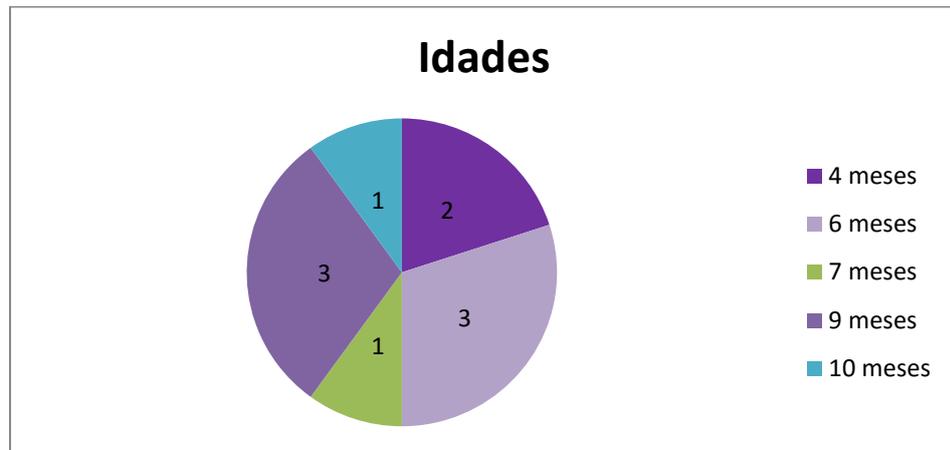


Gráfico II- Número de crianças consoante a sua idade.

Na globalidade, o grupo de crianças, caracterizava-se por ser um grupo dinâmico e ativo, sendo crianças bastante observadoras, curiosas e afáveis, quer entre pares, quer com os adultos da sala.

1.3 Organização do ambiente educativo

De acordo com o projeto educativo, a sala encontrava-se organizada seguindo os princípios pedagógicos construtivistas, nomeadamente do modelo curricular *High/Scope*. No âmbito deste modelo curricular, um ambiente de aprendizagem ativa está organizado de forma a facultar oportunidades de exploração, incluindo materiais e espaço que favoreçam essa aprendizagem.

O espaço de brincadeiras é organizado por áreas de interesse específicas, de forma a apoiar o interesse das crianças, em atividades que envolvam as brincadeiras. A rotina diária é, também, alvo de um planeamento consistente e flexível que permite auxiliar a aprendizagem ativa das crianças. As atividades podem ser realizadas em pequenos grupos ou em grande grupo (Hohmann e Weikart, 2003).

Neste modelo, privilegia-se o trabalho dos educadores na interação com as crianças e as suas famílias, na organização dos espaços e no equipamento físico, no estabelecimento de rotinas e horários e na observação das crianças, de modo a planificar atividades adequadas ao seu desenvolvimento (Hohmann e Weikart, 2003). É também visível a importância dada à criança como construtora das suas aprendizagens, em que elas participam de forma ativa nas brincadeiras e na tomada de decisão do trabalho a realizar na sala.

Um dos pontos considerados primordiais nesta instituição é a quantidade de recursos humanos disponíveis, que asseguram o bem-estar das crianças e permitem auxiliar a aprendizagem ativa, como demonstra o quadro I.

Quadro I: Distribuição dos Recursos Humanos

CRECHE		
Sala	Nº de crianças	Pessoal docente e não docente
<i>Sala Arco iris</i> 4 aos 12 meses	15 Crianças	1 Educadora 3 Auxiliares
<i>Sala Violeta</i> 12 aos 24 meses	11 Crianças	1 Educadora 2 Auxiliares
<i>Sala Rosa</i> 12 aos 24 meses	21 Crianças	1 Educadora 4 Auxiliares
<i>Sala Azul</i> 24 aos 36 meses	24 Crianças	1 Educadora 3 Auxiliares
JARDIM DE INFÂNCIA		
Sala	Nº de crianças	Pessoal docente e não docente
<i>Sala Vermelha</i>	24 Crianças	1 Educadora 2 Auxiliares
<i>Sala Verde</i>	22 Crianças	1 Educadora 2 Auxiliares
<i>Sala Amarela</i>	18 Crianças	1 Educadora 2 Auxiliares
<i>Sala Lilás</i>	23 Crianças	1 Educadora 2 Auxiliares

1.4 Análise reflexiva de estágio

O início do projeto de intervenção realizado na sala de berçário foi sustentado na observação cuidada do espaço, dos materiais e da utilização que as crianças faziam do mesmo.

Neste sentido, procurou proceder-se a uma (re) organização do espaço pedagógico melhorando as suas condições, com o objetivo de ampliar as oportunidades de exploração dos materiais e proporcionar momentos de construção de aprendizagens ativas. Pretendia-se assim, criar um espaço onde as crianças pudessem ser as protagonistas das suas aprendizagens, um espaço que contemplasse os interesses e as necessidades das crianças, que fosse verdadeiramente desafiador e provocador das suas capacidades naturais de explorar e experimentar tudo que lhes suscitasse dúvida ou desejo. Organizar um espaço pedagógico que não deixasse as crianças indiferentes. Para isso, a educadora propôs a exploração de vários materiais não existentes na sala.

Um dos primeiros pontos que considerámos importante foi a participação das crianças em atividades de música que existiam na instituição para as crianças mais velhas, pois estas demonstravam um enorme prazer em ouvir músicas infantis e podiam contactar com alguns instrumentos musicais simples como é o caso das maracas. Após ultrapassarmos algumas formalidades, promovemos a oportunidade de exploração dos instrumentos musicais de forma livre e autónoma, a par do cantar de músicas, desenvolvendo a linguagem através da imitação de sons. Uma outra competência promovida foi a dança, no sentido de que as crianças exprimem movimentos e gestos ao som da música, conjugando os ritmos dos instrumentos musicais com o movimento do seu corpo. Como afirma Post e Hohmann (2011:44) *“ao explorar a música com o seu corpo e a sua voz, a criança expande a consciência sensorial do som e do ritmo”*.

Em seguida, levámos para a sala vários materiais (lã, rolhas cortiça, placa Eva, pinhas, papel de embrulho, pompons, balões, etc) para explorar os estímulos sensoriais das crianças. A exploração destes estímulos foi proporcionada através de

uma estratégia desenvolvida por Goldschmied e Jackson (1997) – o *Cesto dos Tesouros*.

O primeiro brinquedo do bebé é o corpo da pessoa que o cuida. O bebé fixa a sua atenção na fala, nas expressões, no cheiro, na tensão da pele, nas vibrações da voz, no riso... mas quando o bebé não recebe atenção direta das pessoas que lhe são mais chegadas, deve também ter oportunidade de brincar de outros modos e, conseqüentemente aprender. A coordenação dos olhos, das mãos, da boca e a preparação do cérebro para receber informação, relacioná-la e fazer uso dela, necessitam de oportunidades para ser praticadas.

Pretendemos, com este tipo de atividade, provocar uma maior variedade e qualidade no brincar. Os cestos onde se colocam os “tesouros” a descobrir pelos bebés devem ser baixos, usados por um máximo de três bebés por cesto, sempre acompanhados por um adulto em vigilância atenta, para permitir uma verdadeira exploração do que é oferecido. Não foram colocados brinquedos comprados ou objetos de plástico, por se considerar que estes oferecem pouca estimulação a todos os sentidos. Aliás, a maioria das pessoas que acompanham crianças pequenas sabe do fascínio que os objetos de uso comum (tachos, pulseiras, chaves...) exercem sobre os bebés, que os preferem inclusivamente aos brinquedos de loja.



Figura 1: Criança a explorar vários materiais

Goldschmied e Jackson (1997) aconselham a observação atenta de um bebé que brinca com os objetos do cesto do tesouro: aquele olha-os, toca-os, apanha-os, leva-os à boca, lambe-os, abana-os, fá-los fazer barulho, agarra/deixa-cair/volta-a-agarrar, escolhe o que o atrai e descarta o que não lhe interessa. Ao fazer tudo isto, os bebés descobrem o peso, o tamanho, as formas, as texturas, o som, o odor... na cabeça do bebé reina a pergunta *o que é isto?*. Mais tarde, através da manipulação e do conhecimento dos objetos, virá a pergunta *o que posso fazer com isto?*. Surpreendentemente, não interessa ao cérebro se alguma vez se chega a uma conclusão.

O *Cesto dos Tesouros* oferece infinitas oportunidades para que o bebé tome decisões sobre o que lhe agrada ou não, o que quer explorar ou não.

Para esta tomada de decisões é muito importante que o adulto saiba manter-se calmo e atento, respeitando a concentração do bebé, sem oferta de objetos, e sem a tentação de lhe mostrar o lado “correto” de agarrar o objeto.



Figura 2: Exploração de vários materiais

Após as crianças brincarem e explorarem os vários materiais fizemos com os mesmos um tapete sensorial.

Procedeu-se também, à construção da Parede da Família, para isso, pedimos aos pais que fizessem uma compilação de fotografias da família para podermos afixar na sala e assim testemunhar a reação das crianças face às mesmas. Deste modo as crianças desenvolveram uma relação com o que estava afixado nas paredes, a partir daquele momento as crianças passaram a identificar o espaço como o seu espaço. Nas imagens de cada criança podiam ver-se a si próprias enquanto brincavam e exploravam e da sua família.

Esta intervenção pedagógica ao nível do espaço e dos materiais proporcionou novas possibilidades de exploração. A existência de novos materiais abriu um novo horizonte de aprendizagens ativas para as crianças, uma vez que foram construídas a pensar nelas, assegurando a sua autonomia. Esta exploração levou-lhes à construção de múltiplas aprendizagens ativas, à descoberta dos materiais que lhes suscitavam interesse e dúvida, pois cada ação das crianças resultou na sua escolha.

Assim, no decorrer desta intervenção assegurou-se as cinco componentes da aprendizagem ativa – os materiais, a manipulação, a escolha, a linguagem e o apoio do adulto – ao longo desta intervenção as crianças puderam escolher e manipular livremente os diversos materiais existentes, ao mesmo tempo que estabeleciam interações com os seus pares e eram apoiadas pelo adulto que as apoiava e desafiava.

Em suma, esta intervenção ao nível do espaço e dos materiais pedagógicos permitiu reafirmar a ideia do quanto é importante um ambiente que promova a aprendizagem ativa. Uma vez que as verdadeiras aprendizagens que ficam para a vida são aquelas que são construídas enquanto crianças. De facto, pode-se observar que quando o espaço é estimulante, provocador e ao encontro aos interesses e às necessidades das crianças e lhes permite ser criativas e inventivas, elas envolvem-se verdadeiramente nas suas ações, desenvolvendo interações positivas com seus pares e com o adulto, mostrando contentamento em partilhar os resultados das suas ações, ao mesmo tempo que constroem aprendizagens verdadeiramente significativas e reais.

CAPITULO 2 - O CONTEXTO DE JARDIM-DE-INFÂNCIA

2.1 Caracterização da Instituição

O contexto onde realizei a segunda parte da Prática de Ensino Supervisionada, e conseqüente intervenção, é uma instituição que pertence à cidade de Coimbra.

Esta instituição foi criada em 1973, funcionando nas mesmas instalações desde essa altura até à presente data. O jardim de Infância funciona numa moradia centenária adaptada para o efeito, com um jardim espaçoso e arborizado numa zona habitacional privilegiada da cidade.

Este Jardim de Infância encontra-se inserido no plano de apoio à infância (organismo público sob tutela do Ministério da Educação na vertente da Ciência e do Ensino Superior).

Ao dispor das crianças existem quatro salas de atividades, um salão polivalente, um ginásio, cinco casas de banho, um quintal, um atelier, uma biblioteca, um espaço snoozeland (multissensorial) e cabides que estão divididos por três pisos do edifício. Todos os espaços encontram-se devidamente equipados.

Atualmente a instituição recebe cerca de setenta crianças divididas pelas quatro salas existentes e cerca de quinze colabores (cinco Educadores de Infância, oito Assistentes Operacionais, um Técnico Superior e um Professor Especialista de Expressão Musical).

Adotando uma perspetiva inclusiva, a instituição integra crianças com necessidades educativas especiais (NEE).

O Jardim de Infância tem uma abordagem socio-construtivista própria, que se inspira nos jardins-de-infância do município de Reggio Emilia e trabalha com vista a desenvolver a construção da imagem da criança considerada como um sujeito de direitos, competente, aprendiz ativo que, continuamente, constrói e testa teorias acerca de si mesmo e do mundo que o rodeia.

Loris Malaguzzi fundador do Reggio Emilia destaca o trabalho que realiza com os professores, os pais, os investigadores na pesquisa da reconceptualização da imagem da criança, que é considerada como rica em recursos e interesses, sendo assim um sujeito único, cuja individualidade é preciso conhecer e respeitar, um cidadão portador de valores e direitos, competente e protagonista ativo do seu próprio processo de aprendizagem, realizado através do diálogo e da interação com os outros.

O modelo Reggio Emilia considera que a criança tem um papel ativo na construção do seu conhecimento do mundo, uma vez que ela é capaz de construir autonomamente significados através da experiência diária da vida quotidiana.

As escolas de Reggio Emilia possuem uma organização curricular que assenta nas premissas da interação, colaboração e comunicação. Esta organização apresenta as seguintes características específicas: um realce na expressão (segundo Malaguzzi, a criança possui *cem linguagens* porque a criança pode utilizar diferentes formas de linguagem quer seja verbal, gestual ou gráfica); a organização e a estética dos espaços são importantes neste modelo, o espaço é visto como o 3º educador porque sustenta e apoia as relações entre os professores, as crianças e os pais; o desenvolvimento de trabalhos de projetos que sustentam a aprendizagem e a investigação das crianças e dos professores.

Deste modo, para responder aos reais mas diversificados interesses das crianças o processo de ensino e de aprendizagem, concretiza-se através de multiprojectos que são planificados de acordo com os interesses de cada grupo.

2.2 Descrição do grupo de crianças

O grupo da “sala dos peixes” era constituído por dezoito crianças, sendo que doze eram do sexo feminino e seis do sexo masculino. Quinze crianças do grupo completavam os cinco anos de idade até 31 de Dezembro de 2015 e três crianças completavam quatro anos logo no início deste ano.

Das dezoito crianças, dezassete já frequentavam o jardim-de-infância e já se conheciam pois já pertenciam ao grupo no ano anterior. Este tinha três crianças com nacionalidade estrangeira: uma criança brasileira, uma espanhola e uma criança que tinha acabado de entrar com nacionalidade russa. Pertencia ainda, a este grupo uma criança com paralisia que estava a ser acompanhada por uma equipa da Associação de Paralisia Cerebral.

Relativamente à localização de residência das famílias, todas as crianças residem no concelho de Coimbra e a grande maioria utiliza como meio de deslocação o carro próprio.

No geral, são crianças autónomas, ativas e cheias de energia, que gostam muito de ouvir histórias, de ouvir e cantar canções. Revelam preferência pela área dos jogos, pela casinha das bonecas, pela pintura e pelas brincadeiras de exterior, nomeadamente, pelo escorrega, baloiço e jogar à bola. Demonstram uma boa interação em grande grupo, em pares e com os adultos. Cooperam nas dinâmicas da sala, ajudando na arrumação de jogos e materiais por elas utilizados.

Nas atividades em grande e pequeno grupo colaboram na sua realização com grande entusiasmo. No diálogo, o grupo revela iniciativa em demonstrar sugestões ou opinar sobre o desenvolvimento do seu trabalho. São crianças muito observadoras e quando confrontadas com alguma coisa diferente querem ver e experimentar. Gostam de pesquisar e fazem-no por iniciativa própria.

2.3 Organização do ambiente educativo

Porque a educação e o ensino se desenvolvem através de uma relação entre pessoas, o enriquecimento e a adequabilidade do meio não são suficientes para o estabelecimento de uma prática educativa de qualidade. As diferentes intervenções que o adulto realiza ao longo do dia, nas diferentes interações com a criança, constituem uma variável fundamental, designada por Laevers (2010) como o estilo

do adulto, tendo-lhe sido conferido um papel essencial no seguimento dos objetivos educacionais da infância, que âmbito do Projeto DQP (Desenvolvendo Qualidade em Parcerias) é, igualmente, valorizado.

Sendo a qualidade um processo contextual orientado para dez dimensões, entre elas as relações e interações, estas assumem especial relevância uma vez que as crianças aprendem com mais facilidade quando conseguem estabelecer boas relações com as pessoas com quem interagem no âmbito do contexto educativo: pares, educadores, pais e comunidade.

As interações constituem a “*dimensão-chave para a construção de significado acerca da qualidade e do desenvolvimento da qualidade no quotidiano do jardim-de-infância*” (Oliveira Formosinho, 2001:172). Alargar e desenvolver as interações, dentro e fora da escola, contribuirá para melhorar a qualidade, uma vez que todos se envolvem numa preocupação e responsabilidade comum, que é o bem-estar da criança. O estilo de interação é importante na relação com a criança, na sua aprendizagem e desenvolvimento e no ambiente educativo.

Neste contexto a escala de empenhamento do adulto, integrante do Projeto DQP (Portugal e Laevers, 2010), assume-se como um instrumento privilegiado na observação e avaliação da qualidade da interação adulto-criança, como dimensão fundamental à qualidade do ambiente educativo e das aprendizagens das crianças. Enquanto instrumento de avaliação da qualidade da prática, a escala de empenhamento do adulto permite compreender a pertinência da sua utilização na identificação do estilo de interação adulto-criança, servindo de apoio à mudança e melhoria da ação do educador. Como resultado as crianças beneficiarão de práticas educativas de maior qualidade, que asseguram o seu bem-estar e as suas aprendizagens. Só deste modo, a educação de infância terá impacto na vida atual e futura da criança e efeitos significativos e de longo prazo na sua realização escolar e social.

Neste Jardim-de-Infância a equipa educativa trabalha em parceria proporcionando um ambiente estável e de qualidade para as crianças.

2.4 Os Espaços do Jardim-de-Infância

A sala de atividades apresenta áreas de interesse como sugere o modelo curricular Reggio Emilia, porém existe pouca visibilidade quer das áreas, como dos materiais existentes.



Figura 3: Área da Expressão Plástica

A sala é ampla, harmoniosa, segura e saudável para as crianças. Possui uma boa luz natural; janelas amplas que permitem a boa visibilidade do exterior, bem como auxilia as despedidas, isto porque, as crianças podem ver os seus familiares a ir embora; e, ainda, sítios tranquilos, nomeadamente, a área da biblioteca que se encontra encostada a uma janela, sendo um recanto tranquilo, proporcionando um espaço para parar, relaxar e observar a ação em seu redor.

Quanto às áreas de interesse, estas contemplam os aspetos básicos do jogo e dos interesses das crianças. Seguindo o modelo curricular existem áreas de interesse: a Área das Construções; a Área da Biblioteca; a Área da Cozinha; a Área do Quarto e a Área da Expressão Plástica. No entanto, como a sala é ampla não existe uma divisão entre os vários espaços *“favorecendo as interações e a comunicação entre as crianças e entre estas e os adultos”*(Oliveira-Formosinho, 2012:121).

Dos materiais pedagógicos existentes nas áreas de interesse pode-se salientar na área das construções: legos, blocos pequenos, carros, animais e diversos materiais em plástico; na área da biblioteca existem livros de diferentes conteúdos; na área da cozinha: panelas, copos,



Figura 4: Área da Cozinha



Figura 5: Área das Construções

batedeira, alimentos de plástico, uma mesa e cadeiras; na área do quarto destaca-se: a cama, os bonecos, um armário com vestuário e adereços; e na área da expressão plástica existem blocos de folhas brancas e coloridas, lápis de cor e de cera, marcadores, tesouras, colas, botões, fitas coloridas e esponjas. Por sua vez, apesar de não existir uma área de jogos, o móvel encontra-se ao lado da mesa da Área da Expressão Plástica e as crianças utilizam-na para esse efeito.

O espaço exterior respeita as características naturais, com zonas de sombra, de solo irregular e terreno uniforme, zonas com areia e água e outros materiais que permitem realizar uma diversidade de experiências. Existem, ainda, estruturas para brincar e realizar atividades como baloiçar, escorregar, trepar, saltar, ultrapassar obstáculos e cultivar plantas.



Figura 6: Estruturas para brincar



Figura 7: Casinhas



Figura 8: Escorregas



Figura 9: Estrutura para trepar

A preocupação estética reflete-se em todos os espaços que compõe o jardim-de-infância, desde os materiais existentes em cada sala no que se refere à forma, cor e textura como aos espaços comuns, como as paredes dos corredores que “*falam, documentam*” (Oliveira-Formosinho, 2012:123), o exterior e o atelier que proporciona à criança a possibilidade de representar as observações, as ideias, as memórias e os conhecimentos de diferentes formas de expressão – palavras, gestos, desenhos, construções, jogos, música, etc. ou seja através das “*cem linguagens*” (Malaguzzi, 1999).

2.5 O Projeto Educativo

O tema do projeto educativo é “Dar voz à criança” e é válido por três anos. Tendo em conta a história da instituição, este tem como finalidade prever o seu futuro a médio prazo de forma a poder enquadrar e dar condições aos projetos desenvolvidos a partir dos interesses e motivações das crianças.

Assim, foram definidos como objetivos específicos, proporcionar momentos de interação com a Universidade de Coimbra; contribuir para que as crianças construam os seus saberes com base em experiências e descobertas; integrar as artes como ferramentas de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social e, promover a participação ativa das famílias no processo educativo.

O projeto para o ano letivo 2015/2016 intitula-se “Uau! Encontrámos a melhor caixa do mundo!”. Com este projeto pretende-se descobrir como uma caixa pode não ser só uma caixa. Na verdade, há caixas para brincar, caixas para guardar os tesouros construídos durante tantos anos, caixas que contam histórias, caixas que trazem memórias, caixas que nos fazem imaginar e nos transportam para outros lugares, caixas misteriosas que guardam brinquedos e brincadeiras de outros tempos e de outros lugares.

O que se pretende é ir ao encontro da imaginação e do brincar, partindo de uma pedagogia dos sentidos que através das expressões artísticas, promove a criatividade.

A escolha deste projeto centrou-se nos interesses das crianças e da necessidade de “*desenvolver a imaginação criadora como procura e descoberta de soluções e exploração de diferentes mundos*” (ME/DEB, 1997:56) e decorre ainda, do tema da XVII semana cultural da Universidade de Coimbra – UC 725 anos: Tempo de encontro(s).

2.6 Análise reflexiva de estágio

Uma educação em participação tem como finalidade proporcionar oportunidades de exploração e descoberta do mundo e promover uma atitude crítica nas crianças. Estas procuram respostas e significados para as diferentes situações com que se deparam através da observação, do levantamento de questões, da formulação de hipóteses, da experimentação e da reflexão (Peixoto, 2008).

Sendo assim, torna-se necessário proporcionar às crianças diversas oportunidades para que estas possam experimentar, observar e construir conhecimentos através das suas próprias ações.

O tema do projeto trabalhado com as crianças surgiu do interesse demonstrado por animais, no contexto de jardim-de-infância, assim foram proporcionadas oportunidades para que as crianças participassem ativamente nas atividades de forma a explorarem melhor alguns fenómenos naturais, dando sugestões, intervindo nas conversas, partilhando experiências e participando na condução das atividades.

Ao longo de todo este processo foi possível verificar nas crianças a alegria de poderem participar ativamente em atividades do seu interesse e que eram sugeridas

pelas mesmas. Estas sentiam-se valorizadas sabendo que os seus interesses e dúvidas eram escutados e que a partir destes se planeavam novas atividades, envolvendo-se assim de forma efetiva.

As crianças sentiam-se motivadas e capazes de realizar novas descobertas, feitas por si mesmas. Além de realizarem novas aprendizagens em torno dos animais, as crianças foram capazes de desenvolver competências noutras áreas de conteúdo e alguns processos científicos (Glauert, 2004; Pereira, 2002) tais como realizar novas descobertas através da investigação, testar ideias, saber como proceder para encontrar soluções para certos problemas e comunicar descobertas. Estas aprenderam também através da experimentação e foram-se apercebendo da importância de pesquisarem de forma a encontrar as soluções em vez de usarem ideias pré-concebidas. Os registos das atividades realizados pelas crianças tornaram-se mais focalizados nos materiais e procedimentos utilizados, bem como nos seus resultados. A análise destes registos permitiu-me compreender melhor os conhecimentos que as crianças iam construindo.

Com o desenvolvimento do projeto foi possível despertar nas crianças o gosto pelo Mundo, despertar a curiosidade em torno de alguns fenómenos naturais e alargar os seus conhecimentos e interesses. Durante as atividades as crianças puderam resolver problemas, explorar novos materiais, reparar nas suas diferenças e comunicar abertamente as suas observações e descobertas. Foi ainda possível observar a evolução das competências das crianças no domínio da expressão e comunicação.

Para mim foi a oportunidade de observar de perto, de os acompanhar no processo de construção dos seus conhecimentos e de poder proporcionar às crianças atividades nas quais elas se sentissem motivadas, indo ao encontro dos seus interesses e dúvidas que me enriqueceu.

Aprendi a utilizar uma nova estratégia de avaliação e de suporte para as planificações, a documentação pedagógica, através de registos que sustentou todo este projeto. Com a ajuda da educadora cooperante fui aperfeiçoando esta técnica tão importante para uma prática educativa reflexiva. Compreendi também a importância

do papel da educadora na construção do conhecimento das crianças, sendo o apoio desta fundamental para a realização de novas aprendizagens.

Nos tempos de exploração das áreas e nos tempos de pequenos grupos, ia estando atenta às conversas das crianças de forma a escutá-las com atenção para que pudesse compreender quais os seus interesses e dúvidas para que, posteriormente pudesse planificar atividades. Foi fundamental prestar atenção às ideias prévias das crianças e tomá-las como ponto de partida para a planificação de novas atividades (Martins et al., 2009; Pereira, 2002). Compreender aquilo que as crianças pensam e sentem facilitou a adequação da minha intervenção.

À medida que as crianças realizavam as atividades planificadas em conjunto, sempre com os seus interesses e ideias como base, fui colocando questões que as fizessem pensar e refletir sobre as diferentes hipóteses de encontrar uma solução. Estas questões tinham como finalidade levar as crianças a observarem mais detalhadamente o que estava a acontecer, chamando a atenção para determinados pormenores. Questionar as crianças constituiu uma forma de as orientar nas suas aprendizagens, de as fazer refletir sobre as suas observações e de as apoiar na interpretação das mesmas (Martins et al., 2009; Pereira, 2002). Procurei criar um clima de confiança, dinamizar interações positivas, escutar e valorizar as ideias das crianças e atuar como mediadora entre os conhecimentos das crianças e a realidade, incentivando-as a experimentarem as suas hipóteses (Pereira, 2002). As crianças sentiram-se à vontade para expor as suas dúvidas e comunicar as suas aprendizagens.

Uma das estratégias que mais me ajudou durante todo este projeto foi, sem dúvida, a utilização da documentação pedagógica através de registos, tanto para as planificações das atividades como para a avaliação de todo o processo de intervenção. Posso afirmar que antes de realizar este projeto não tinha a verdadeira noção da importância da documentação, quer para nos ajudar quer para as crianças. Sabia que esta tinha uma importância fundamental para ajudar a educadora a compreender os interesses e dificuldades de cada criança, mas não tinha a perceção da importância desta estratégia para a própria criança. É de uma importância extrema escutar o que as crianças têm para nos dizer. Dar oportunidade à criança para narrar o

que esteve a fazer, fazer com que esta se sinta escutada e orgulhosa por se valorizar o seu trabalho.

De facto, a documentação permite à educadora conhecer os interesses e necessidades das crianças, os conhecimentos que possuem e sugere pistas para o desenho de situações de aprendizagem desafiantes (Azevedo, 2009).

De uma maneira geral posso afirmar que o desenvolvimento deste projeto foi bastante positivo, uma vez que me mostrou a importância de uma abordagem construtivista para o desenvolvimento das crianças e do papel da educadora na construção do seu conhecimento, salientando a importância da realização de atividades relacionadas com o conhecimento do mundo no desenvolvimento das crianças mais pequenas. Ao longo deste, foi visível o prazer e entusiasmo que as crianças sentiram ao realizar as atividades propostas, havendo um grande envolvimento por parte das mesmas.

Em conclusão, todo este processo de intervenção foi fundamental para o meu desenvolvimento enquanto futura profissional de educação pois foram-me proporcionados momentos que me permitiram conciliar a teoria com a prática, defendendo sempre uma aprendizagem ativa por parte das crianças. Esta experiência permitiu-me ver as crianças a realizarem novas descobertas e aprendizagens relevantes para o seu desenvolvimento.

PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE

CAPITULO 3 – PROJETO “OS BICHOS-DA-SEDA”

A curiosidade natural da criança e o desejo de saber e compreender o porquê das coisas “*é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e exploração do mundo*” (MEDEB, 1997:79).

O tema deste projeto surgiu do interesse demonstrado pelas crianças sobre os animais e conseqüentemente pelo projeto que estava a ser desenvolvido na sala sobre o herbário. Sendo assim, tornou-se importante provocar nas crianças o desejo de alargar os conhecimentos que já possuíam acerca de alguns fenómenos.

Como as crianças durante várias conversas de tapete demonstravam interesse em saber mais coisas sobre os animais, e andavam a fazer um herbário, considerei importante aprofundar conhecimentos sobre os insetos que comiam folhas, e assim, surgiram os bichos-da-seda.

Aproveitando o tema do projeto educativo sobre as diferentes formas de explorar uma caixa, deixei na cidade do Tomé (personagem de uma história infantil que serve de interface) uma caixa com bichos-da-seda e uma carta que dizia que o Tomé tinha andado no fim de semana a procurar folhas e tinha encontrado aqueles bichos, agora precisava de ajuda para descobrir quem eram e para cuidar deles.

A alegria demonstrada quando encontraram a caixa na cidade do Tomé foi contagiante e revelou desde logo o entusiasmo que o grupo teve por descobrir o que ali estaria.



Figura 10: Caixa com os bichos-da-seda



Figura 11: Os bichos-da-seda

Assim, que abriram a caixa, e li a carta que o Tomé deixou o grupo foi unânime e respondeu de imediato “são bichos-da-seda”. No entanto, o grupo tinha uma tarefa e conversei com eles sobre o que já sabiam sobre os bichos-da-seda. O grupo respondeu que comiam folhas, transformavam-se em borboletas, formavam casulos e que eram lagartas.

Posteriormente era importante explorar o que o grupo queria descobrir sobre os bichos, e demonstraram interesse por descobrir quantos anos tinham os bichos-da-seda, de onde vinham, saber quais as folhas de que gostavam e o porquê de não terem olhos.

Atividade 1

O porquê de não terem olhos deu o início à primeira atividade, onde as crianças quiseram observar à lupa os bichos e fazer um esboço, onde constataram que afinal eles têm olhos e boca.



Figura 12: Observar os bichos-da-seda à lupa

De acordo com o que as crianças gostavam de descobrir, refleti sobre algumas atividades que pudessem responder a algumas questões e proporcionar conhecimentos nas várias áreas de conteúdo.

Atividade 2

O dia seguinte começou com uma conversa de tapete sobre os vários locais como as revistas, as histórias, os livros ou o computador, onde tinham ido pesquisar sobre os bichos-da-seda e o que tinham descoberto.

Mas as pesquisas resultaram apenas numa descoberta, que os bichos comiam folhas de amoreira, e uma das crianças trouxe folhas para a sala para alimentar os bichos.

Foi então em grupo que decidimos ler a história “A lagartinha muito comilona” de Eric Carle e construir um cartaz com o que a lagarta comia em cada dia da semana e fazer a correspondência com o número de alimentos.



Figura 13: Grupo a alimentar os bichos



Figura 14: Cartaz com base na história



Figura 15: Cartaz em construção

Durante esta atividade, o grupo revelou-se muito entusiasmado e animado, foi uma atividade enriquecedora e de que gostaram bastante.

Atividade 3

Enquanto algumas crianças brincavam pela sala, houve uma menina que pediu para fazer um desenho de uma borboleta, e então decidimos experimentar fazer uma borboleta de simetria.



Figura 16: Pintura de simetria



Figura 17: Dobragem da folha

O resultado não foi bem o que esperávamos, mas as crianças que quiseram experimentar mostraram-se muito surpreendidas e entusiasmadas com o efeito conseguido através do desenho.



Figura 18: Borboleta de simetria

Atividade 4

Para responder à questão “de onde vêm?” levei para a sala um grande atlas e conversei com o grupo sobre se eles tinham descoberto durante as pesquisas qual a origem dos bichos-da-seda, e uma criança respondeu que vinham de muito longe, de outro país



Figura 19: Exploração do mapa

mas que se tinha esquecido de onde! Foi então que abri o atlas e o grupo começou a explorar.

Durante a visualização do mapa, fui questionando as crianças se sabiam onde nós estávamos, que países estavam muito longe do nosso e ao mesmo tempo que ia dizendo o nome dos mesmos. Até que surgiu o nome da China, e a criança referiu muito alto “é isso, vêm da China, o meu pai viu no computador”. Então decidimos fazer um mapa através de projeção e assinalar a origem dos bichos-da-seda.



Figura 20: Construção do mapa



Figura 21: Mapa

Como em Reggio Emilia valorizam a projeção e o grupo gostava de utilizar o projetor decidimos em grupo utilizar este recurso material.

Atividade 5

Como ao longo dos dias, muitas crianças trouxeram folhas de amoreira para alimentar os bichos-da-seda, tínhamos muitas folhas e utilizámo-las para descobrir qual era a sua textura e para as delinear em folhas brancas. Como as folhas estavam muito bonitas em vez de as pintarem as crianças cortaram as folhas em bocadinhos e colaram no papel, assim, já pareciam mais reais.



Figura 21: Delinear as folhas

Para concluir esta atividade, foram feitos bichos-da-seda em pasta de modelar e porque as fotografias que as crianças viam na internet mostravam bichos diferentes dos nossos, partimos à descoberta dessas causas. Não foi difícil, mas as crianças ficaram surpreendidas com o facto de o macho ter riscas pretas e a fêmea ser toda branca. Após reproduzirem as folhas de amoreira em papel e modelarem dois bichos diferentes, colaram tudo junto.



Figura 22: Pintura dos bichos em pasta de modelar



Figura 23: Resultado final

Atividade 6

Desde o início deste projeto que, todos os dias, as crianças observavam os bichos-da-seda e os alimentavam, observando a sua evolução e crescimento. Mas, todas queriam tocar nos bichos e testar a sua resistência, e alguns acabaram por morrer. Para colmatar este problema



Figura 24: Construção de lagartas

decidimos fazer lagartas com a qual o grupo pudesse manipular, e como um dos objetivos era o grupo contactar com materiais diferentes, levei para a sala meias de vidro, serrim e sementes de erva para construírem lagartas e esperar pelo resultado final.

O grupo mostrou entusiasmo com esta atividade, desde misturar os materiais, cheirar e esperar que o cabelo (erva) crescesse deixou-os em euforia.



Figura 25: Lagartas em meias de vidro

Atividade 7

Uma das questões que surgiu com o desenrolar deste projeto foi o porquê de estes bichos se chamarem bichos-da-seda, então dei ao grupo seda de várias cores e interpelei-os sobre se sabiam o que aquilo era, para o que podia servir e de onde surgiu.

Em conversa de tapete, todos juntos, chegámos a várias respostas: que os bichos-da-seda se chamam assim porque produzem um fio de seda e que os chineses o utilizavam para fazer roupa. Então perguntei ao grupo o que gostariam de fazer com a seda colorida que tinha levado para a sala e a resposta foi unânime, queriam fazer borboletas.



Figura 26: Desenho da borboleta



Figura 27: As borboletas

Atividade 8



Figura 28: Pintura da tela



Figura 29: Resultado final da tela

Um dos pontos principais deste projeto era o grupo descobrir a metamorfose da borboleta. E ao longo destas semanas, em várias conversas o grupo revelou que já conhecia este ciclo e como ele se desencadeava. Então, e para que os outros grupos também ficassem a conhecer este ciclo, combinámos pintar um quadro para colocar numa parede do corredor do jardim-de-infância.

O resultado foi excelente e o grupo empenhou-se muito para o realizar.

Atividade 9

Como em todos os trabalhos de projeto, ao longo das semanas, fizemos várias descobertas e agora tínhamos que partilhar com os outros grupos do jardim aquilo que tínhamos descoberto e feito. Para isso, elaborámos um convite aos outros grupos e aos pais para visitarem a nossa sala e observar o que tínhamos realizado e descoberto.

Para concluir este projeto e fazer a sua divulgação, elaborámos um cartaz onde compilámos/sintetizámos tudo o que descobrimos para depois partilhar com os outros.

Quando os outros grupos nos visitaram lemos também a história “A lagartinha muito comilona” de Eric Carle.



Figura 31: Cartaz com a compilação de todas as descobertas

Atividade 10

Ao longo do projeto foram surgindo novas ideias e novas propostas de atividades, quer por parte das crianças quer por parte dos adultos (educadora e pais), que se refletem na planificação em teia sobre o que já sabíamos, o que queríamos descobrir, onde pesquisar e o que fomos descobrindo.

Com as atividades anteriores, fomos constatando que os bichos-da-seda formam casulos e saem borboletas, só comem folhas de amoreira, chamam-se assim porque produzem um fio chamado seda, são de origem chinesa e os machos têm riscas pretas e a fêmea é toda branca, as borboletas chamam-se crisálidas e a sua boca é redonda e preta.

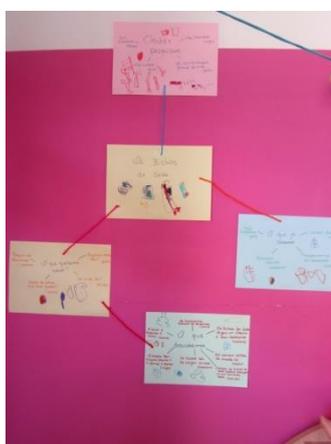


Figura 32: Planificação em teia

Deste modo, considero que de facto, o Trabalho de Projeto potenciou a aprendizagem de diversificados conhecimentos de acordo com o que as crianças queriam descobrir e o desenvolvimento de capacidades, atitudes e valores de um modo bastante significativo.

As atividades apresentadas anteriormente surgiram sempre de dúvidas ou interesses demonstrados pelas crianças sobre o tema. O Conhecimento do Mundo no contexto de jardim-de-infância deve ter como objetivo dar sentido ao mundo que rodeia as crianças (Peixoto, 2008). Sendo assim, foram-lhes proporcionadas oportunidades de observarem fenómenos comuns do seu dia-a-dia.

Como os primeiros conceitos adquiridos pelas crianças estão muito ligados a experiências concretas, através do que vivenciam no seu dia-a-dia, considerei interessante proporcionar algum contacto com a natureza para que pudessem observar algumas das várias transformações que nela ocorrem, tendo sempre em atenção a documentação pedagógica realizada através de registos.

Segundo Varela (2010), numa educação participativa, as crianças são envolvidas num processo de reflexão sobre as suas ações, de forma que possam tomar consciência das suas ideias, desenvolvendo as suas competências metacognitivas. A discussão sobre as diferentes teorias faz com que as crianças atribuam significado às suas aprendizagens. Desta forma torna-se importante que se valorize as ideias das crianças para que estas participem e interajam cada vez mais entre si e com os materiais.

Considero que as atividades realizadas no contexto de jardim-de-infância foram enriquecedoras e que aconteceram de forma articulada e integrada, permitindo às crianças desenvolverem competências relevantes não apenas no domínio do Conhecimento do Mundo, mas também ao nível das diferentes áreas de conteúdo, sendo que as aprendizagens mais significativas realizaram-se no desenvolvimento da Linguagem Oral e no Domínio da Matemática.

As crianças construíram aprendizagens significativas, dado que se empenharam e envolveram totalmente na realização das atividades, experimentando, manipulando, descobrindo e refletindo.

Segundo Portugal (2010) a avaliação deve ser um elemento de apoio estratégico ao desenvolvimento/ regulação da ação educativa do educador de infância, permitindo por um lado analisar o percurso efetuado na sua globalidade e, por outro lado perspetivar o futuro.

Entende-se que os educadores de infância, enquanto "práticos-reflexivos", devem reconhecer a riqueza das suas experiências, não aceitando mecanicamente o que lhes é imposto mas refletindo sobre os problemas, as ações e as avaliações, para poderem construir, de forma progressiva, o conhecimento fundamental para a sua ação profissional.

Ao avaliar o bem-estar emocional e o nível de implicação de cada criança o educador está também a avaliar-se a si próprio e a adotar estratégias para melhorar a sua prática.

Para proceder a esta avaliação recorri ao projeto SAC (Sistemas de Acompanhamento das Crianças) de Laevers (2010) onde já existem grelhas definidas e preenchi de acordo com o que observei do grupo em geral (anexo A) e do grupo e contexto (anexo B).

CAPITULO 4 – A PARTICIPAÇÃO ATIVA

Para o desenvolvimento da Pedagogia-em-Participação é necessário a organização de um ambiente educativo promotor do direito à participação. Este deve ser pensado tendo em conta as diferentes dimensões da pedagogia: os espaços pedagógicos, os materiais, as interações, a organização do tempo e do espaço, a organização de grupos, a observação, planificação e avaliação, os projetos e atividades que promovem a construção das aprendizagens. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011:27) salientam que: *“um dos maiores desafios perante os quais nos colocou a pedagogia da infância provém de se ter mostrado que a construção do conhecimento pela criança necessita de um contexto social e pedagógico que sustente, promova, facilite e celebre a participação, isto é, de um contexto que participe na construção da participação”*.

O objetivo da Pedagogia-em-Participação é o de construir um contexto que promova a participação da criança, um contexto educativo que facilite e promova a (co) construção de conhecimento e a (co) laboração na aprendizagem. A Pedagogia-em- Participação é uma *“gramática”*, como refere Oliveira-Formosinho (2007) para a ação quotidiana que orienta e organiza a compreensão das inter-relações entre todas as dimensões. É como um pilar de apoio para o educador, que lhe permite fazer com que as crianças se envolvam, persistam, aprendam e desenvolvam a sua aprendizagem.

Esta investigadora ressalva a importância da vivência do espaço-tempo pedagógico e das relações que apoiam o experienciar da criança em companhia, que as leva a refletir, a aprender por diferentes atividades e projetos.

O desenvolvimento profissional do educador é uma questão muito importante nesta perspetiva pedagógica que acredita que esse processo se realiza na integração da prática. O educador deve ser reflexivo das ações que desenvolve para (co) construir e partilhar, com seus pares, os saberes e os conhecimentos sobre a própria prática. Nessa mesma direção Oliveira- Formosinho (2007) afirma que a compreensão dos eixos pedagógicos permite aos profissionais fazer ligações entre a ideologia dos direitos das crianças e os campos de atuação pedagógica.

Para a compreensão da Pedagogia-em-Participação não se pode deixar de fora a questão da organização do espaço pedagógico. Como salientam Oliveira-Formosinho e Andrade (2011:11) *“na Pedagogia-em-Participação damos muita importância à organização do(s) espaço(s) pedagógico(s). Pensamos o espaço como um território organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer”*.

O espaço precisa de ser considerado como um lugar de bem-estar, de prazer, de alegria, um espaço aberto às novas descobertas, às vivências e aos interesses plurais, tanto das crianças quanto da comunidade. Um espaço pedagógico que se caracteriza pelo poder comunicativo da estética, pelo poder ético do respeito por cada identidade pessoal e social, tornando porto seguro e amigável, abrindo-se ao lúdico e ao cultural é uma garantia das aprendizagens.

Assim, a organização do espaço não deve ser permanente, o educador deve fazer adaptações ajustadas ao desenvolvimento das atividades e dos projetos que se realizam em sala, ao longo do ano. Na organização do ambiente é necessário ter em consideração os materiais que devem estar acessíveis às crianças. Ou seja, o educador deve proporcionar um ambiente em que as crianças tenham contacto direto com os materiais, que possam usá-los com facilidade, com autonomia e independência. O educador também deve permitir que as crianças tenham acesso e possam brincar com os brinquedos que elas próprias produzem durante as suas atividades e os projetos.

A este propósito podemos recordar Freire (2000) que defende a ideia de que não basta ter o chão bem limpo e salas enfeitadas. Há uma pedagogicidade indispensável na organização dos espaços e dos materiais.

Os materiais pedagógicos são um dos principais pilares da mediação pedagógica do educador com as crianças, neste sentido, pode evocar-se Hohmann e Weikart (2011) que consideram importante a participação das crianças na organização dos materiais. Na perspetiva destes autores a participação das crianças na organização do espaço e dos materiais facilita as suas escolhas e promove a sua autonomia porque facilita o processo de usar e guardar no mesmo lugar. Formosinho

e Oliveira-Formosinho (2011), na esteira de Malaguzzi (1999), defendem que os materiais são o segundo educador, pois fazem a mediação entre a criança e o educador. Os materiais estão carregados de ideologias que servem ou não as cem linguagens da criança, os sentidos plurais, as inteligências múltiplas, os sentidos inteligentes, a individualidade e a cultura.

Na Pedagogia-em-Participação o tempo pedagógico é organizado de modo a respeitar os ritmos de cada criança. Deve incluir momentos de trabalho, em pequeno e em grande grupo, e promover as relações e interações, as experiências múltiplas, integrar as diferentes culturas e respeitar a diversidade. Todas essas questões têm por base o bem-estar e a aprendizagem das crianças.

A Pedagogia-em-Participação defende a ideia de que a rotina diária ajuda a criança a ter consciência de que dispõem, ao longo do dia, de segmentos de tempo específicos para desenvolver diferentes atividades isto é, dispõe de tempo para planejar, colocar em prática as suas ideias e os seus pensamentos e refletir sobre as suas realizações e interações, tempo para atividades de grupo, tempo para brincar no recreio, tempo para as refeições e tempo para descansar.

A rotina oferece à criança oportunidades de se auto-organizar e de se autonomizar e, num processo isomórfico, permite ao educador se auto-organizar para observar as necessidades e interesses de cada criança e do grupo, para lhes proporcionar o desenvolvimento de múltiplas e diferentes atividades. Nesse sentido, entende-se que uma rotina em que o educador demonstre atenção à criança nas diferentes situações, incentivando-a a resolver os seus problemas de maneira autónoma, a traçar a sua história, a tomar decisões, contribui para a construção da autonomia na infância.

A rotina diária pode considerar-se como marcas de pegadas num caminho. Do ponto de vista de Hohmann e Weikart (2011:224) *“Uma rotina diária consistente permite à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas «à dimensão da criança» no contexto dos acontecimentos que vão surgindo”*. Assim, é fundamental pensar em uma rotina que considere os interesses e as necessidades das crianças.

As interações adulto-criança são uma das mais importantes dimensões da Pedagogia-em-Participação. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) dizem que as interações permitem refletir e perceber se estamos na presença de uma pedagogia participativa ou transmissiva. De facto, as palavras de Oliveira-Formosinho e Formosinho sobre a importância das interações adulto-criança são elucidativas “*é que as relações e interações são o meio central de concretização de uma pedagogia participativa*” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011:30). Refletir, desenvolver as interações, são práticas exigidas aos educadores que pretendem desenvolver e promover a Pedagogia-em-Participação.

Do ponto de vista de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) o professor pode fazer a diferença no trabalho pedagógico, querendo transformar as estruturas, os sistemas, os processos, as interações que constituem constrangimento, passando a promover uma aprendizagem experiencial participativa. “*A Pedagogia-em-Participação é uma proposta que honra as identidades relacionais e as relações identitárias como condição prévia de aprendizagem experiencial*” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011:31). Essa proposta incorpora a (co) construção das aprendizagens no desenvolvimento das interações pedagógicas. As crianças ganham experiências ao formarem relações positivas. O adulto, ao partilhar o controlo com a criança passa para a mesma o seu encorajamento, envolvendo-a na resolução autónoma dos problemas. Ao investir de forma sincera nas interações, modelando relações interpessoais positivas (Hohmann e Weikart, 2011), o educador permite que as crianças cresçam em suas capacidades de acreditar e de confiar no próximo, de se tornarem autónomas, de tomarem as suas próprias iniciativas e de sentirem autoconfiança.

A Pedagogia-em-Participação, ao investir na construção de interações pedagógicas sensíveis, estimulantes e autonomizantes, é uma perspetiva pedagógica que prima pelos direitos das crianças, que os honra e os celebra. Dewey (2002:41) defende a ideia que “*a criança deve contactar com um maior número de adultos e de crianças, para sua vida social seja mais livre e rica possível*” e Hohmann e Weikart (2011:64), argumentam que, nas interações positivas com os adultos, a criança desenvolve “*sentimentos de confiança, autonomia e iniciativa, em lugar de*

desconfiança, vergonha, dúvida e culpa, tenderá a desenvolver atitudes e sentimentos de esperança, aceitação, força de vontade e a capacidade e vontade para alcançar os objetivos”. Em ambiente de aprendizagem ativa as crianças desenvolvem o sentido de pertença emocional e suas capacidades de adequação e controlo.

Considero, portanto importante refletir sobre a importância da Pedagogia-em-Participação uma vez que o processo de aprendizagem tem como base a interação criança/adulto. A aprendizagem acontece pelas descobertas quotidianas, pelas experiências contínuas e interativas das crianças e pelo envolvimento da criança em atividades e projetos. Ou seja, são valorizados e respeitados os seus saberes, acompanhando os seus conhecimentos e as suas capacidades. As atividades são desenvolvidas com as crianças visando as suas próprias aprendizagens e partindo de experiências significativas. O respeito mútuo entre educador e criança é fundamental e isso concretiza-se na organização do trabalho pedagógico. Nesta mesma perspetiva, podemos evocar Paulo Freire (2000:22) que afirma que a reflexão crítica sobre a prática é fundamental, *“é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”*. O professor deve ser reflexivo e crítico de sua prática e não um sujeito centrado em um ensino que lhe foi imposto e um mero transmissor de conhecimentos para as crianças.

CAPITULO 5 – IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

*“Se te dou uma bola é para brincar sem hora.
Se te dou uma flauta é para tocar toda hora.
Se te dou um tambor é para tocar com amor.
Se te dou uma peteca é para brincar sem pressa.
Brincando eu crio e recrio.
Eu invento e incremento.”*
(Daniela Gattai)

Quem é que não gostava de brincar quando era mais novo? A brincadeira não era a atividade mais rica, mais significativa e à qual nos entregávamos por completo e com gosto?

Devemos ter respeito pela criança e perceber o significado e a importância que o brincar tem na sua vida. Ao brincar, a criança desenvolve-se, expressa-se, experimenta, testa os brinquedos, testa-se, e observamos uma criança à vontade, descobrindo-se, percebendo o outro, explorando o objeto, partilhando, competindo e fazendo escolhas.

Para muitos, o brincar da criança trata-se apenas de um momento de mera diversão e também distração, mas as brincadeiras da criança são e devem ser prioritárias no crescimento da mesma, pois impulsionam o seu desenvolvimento, possibilitando a constante construção da sua personalidade.

Segundo Vygotsky (1991) é através do brincar que a criança estabelece relações, contactando com o outro e também com a cultura e o meio que a envolve. Quando a criança brinca espontaneamente, quer seja na sala de creche, na rua, em casa, ou noutra local, esta não só se diverte como recria e interpreta o mundo à sua volta, desenvolvendo e articulando os elementos da sua experiência, a memória e imaginação e produzindo nova significação sobre a realidade, recriando e (re)interpretando ativamente o meio na qual está inserida.

Um educador aprende mais sobre a criança quando a observa a brincar ao invés de a observar somente dentro de uma sala pois, como refere Portugal (1998), no brincar/atividade livre as crianças estão totalmente implicadas na sua atividade,

atuando ao seu próprio nível de desenvolvimento e de desafio, em controlo. A forma entusiástica e concentrada como as crianças se implicam nestas atividades indica o valor desenvolvimental destas experiências. Quando as crianças brincam elas resolvem problemas, fazem descobertas, expressam-se de várias formas, utilizam informações e conhecimentos em contextos significativos.

É tarefa do adulto envolver as crianças nas atividades, procurando compreender o que é que realmente as mobiliza, que questões lhes levantam dúvidas, o que é que é realmente importante para elas, que sentido dão às atividades.

Quando as crianças brincam elas resolvem problemas, através da interação entre pares e devido à ajuda que as crianças mais experientes dão na resolução da situação. A capacidade da criança em solucionar problemas, a partir da interação com os outros, decorre da zona de desenvolvimento proximal como refere Vygotsky, promovendo o desenvolvimento infantil. Neste sentido, também podemos chamar à ZDP, zona cooperativa do conhecimento (Vygotsky, 1991). A zona de desenvolvimento próximo é um domínio psicológico em constante transformação e refere-se assim, ao caminho percorrido pelo indivíduo para desenvolver as funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real.

O brincar gera a zona de desenvolvimento proximal da criança, proporcionando saltos qualitativos no desenvolvimento e na aprendizagem infantil. A zona de desenvolvimento proximal permite ao educador prever o que a criança será capaz de atingir assim como achar o estado de desenvolvimento cognitivo em que se encontra.

Como refere Moyles (2002) o brincar em situações educacionais, proporciona não só um meio real de aprendizagem como permite também que adultos percetivos e competentes aprendam sobre as crianças e suas necessidades. Isto permite ao educador compreender em que nível de aprendizagem e de desenvolvimento a criança se situa, possibilitando ao adulto promover condições para novas aprendizagens na criança. O brincar permite ainda, ajudar as crianças a desenvolver confiança em si próprias e nas suas capacidades, ajudando-as, em situações sociais, a

julgar todas as variáveis presentes nessas interações e a serem empáticas com os outros.

O brincar deve ser aceite como um processo, não necessariamente com algum resultado, mas capaz de um resultado se o participante assim o desejar; o brincar é necessário para as crianças e para os adultos; o brincar não é o oposto do trabalho, ambos são parte da nossa vida; o brincar é sempre estruturado pelo ambiente, pelos materiais ou contextos em que ocorre; a exploração é uma preliminar de formas mais desafiadoras do brincar que, no ambiente escolar, são as que provavelmente serão dirigidas pelo educador; o brincar adequadamente dirigido assegura que a criança aprenda a partir de seu atual estado de conhecimento e habilidade; o brincar é potencialmente um excelente meio de aprendizagem.

Todo o professor/educador pode e deve considerar o brincar como mais uma estratégia de ensino e de aprendizagem, pois toda a criança aprende significativamente através do brincar. Tanto os adultos como as crianças brincam e é benéfico para ambas as partes que o façam juntas sempre que possível, pois permite um maior entendimento dos sentimentos, atitudes, pensamentos e do mundo social.

Através do brincar a criança tem a oportunidade de experimentar variados comportamentos que na realidade nunca os experimentaria devido ao medo de errar ou de ser punida. O prazer e a motivação impulsionam explorações livres, sendo que a conduta lúdica, ao minimizar as consequências da ação, contribui para a exploração e a flexibilidade do ser que brinca. O brincar apresenta ainda, um potencial para a descoberta das regras e da aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Além de pensar no brincar como algo que promove o desenvolvimento da criança, devemos ter em conta, também, que o brincar é um direito seu. Toda a criança tem o direito de brincar. Uma vez que o brincar para a criança é tão importante e tem um valor tão significativo que foi incluído na Convenção sobre os Direitos da Criança. Neste documento, a UNICEF (2006) situa o direito de brincar no Artigo 31º, que nos diz: *“Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística; os*

Estados Partes respeitam e promovem o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de atividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade” (UNICEF, 2006:22).

O brincar, o jogar, não é um luxo a ter em conta depois de outros direitos. É uma componente essencial e integral da vida de qualquer ser humano. Reconhecer a importância do jogo na vida das crianças constitui um pilar indispensável para posteriormente o respeitar e promovê-lo como um direito de todos.

Desde os primeiros meses de vida o brincar tem um papel fundamental e central no desenvolvimento de vínculos afetivos importantes com os outros e é um passo significativo para a resiliência. Brincar com os outros requer um constante cuidado, uma leitura/atenção e um saber diferenciar as intenções dos outros para assim ajustar o comportamento. É evidente que estes componentes inter-relacionados melhoram o repertório de habilidades sociais, emocionais e cognitivas das crianças. A capacidade das crianças brincarem terá um impacto positivo na sua saúde, bem-estar e no seu desenvolvimento.

CAPITULO 6 – BRINCAR NO EXTERIOR

Pelo que podemos observar em muitos contextos educativos, o espaço exterior destina-se apenas à hora do intervalo das atividades escolares, quando as crianças saem para o recreio como se o momento destinado à aprendizagem se fizesse somente entre as quatro paredes de uma sala. Este facto faz com que haja cada vez mais, uma delimitação espacial, aplicando a cada área da escola ou Jardim-de-Infância uma finalidade ou seja, a sala é o local destinado a aprendizagem e o espaço do recreio destina-se apenas a um tempo de brincadeira e de lazer e não mais que isso. Olhar o brincar no exterior nesta perspetiva, significa reconhecer a sua potencialidade enquanto espaço de desenvolvimento e aprendizagem.

Como refere um autor desconhecido *“o recreio é um dos raros momentos em que as crianças estão livres, onde se encontram, aprendem e produzem a sua cultura lúdica”*. Também é importante referir que o recreio não deve ser entendido apenas como um espaço de pura brincadeira, mas também como um espaço de significativas aprendizagens que surgem espontaneamente quando a criança se encontra a brincar ou a explorar todo o imenso mundo que tem á sua frente.

Todo o espaço exterior constitui um currículo oculto também gerador de múltiplas aprendizagens. Torna-se cada vez mais importante que o adulto perceba que deve proporcionar à criança oportunidades para que esta possa desenvolver atividades num ambiente natural através da exploração, da descoberta e, também da sua própria imaginação.

Como já foi referido anteriormente, o recreio devia tornar-se um prolongamento da sala de atividades pois, para além de tudo o que já foi dito, este local também dá uma excelente ajuda a todos os profissionais de educação, dando-lhes a possibilidade de observarem as crianças a agirem, a organizarem-se, e entre muitos outros aspetos, a conviverem.

Na abordagem Reggio Emilia procura-se promover as relações, as interações e a comunicação entre as crianças, a família, a comunidade educativa e a comunidade em geral, onde se acredita que todo o conhecimento surge através de uma construção pessoal e social. A criança tem assim um papel ativo na sua socialização, construindo-a através das suas interações.

Erickson e Ernest (2011) afirmam que atualmente vários investigadores se têm debruçado sobre este tema reconhecendo que brincar no exterior traz enormes benefícios para o desenvolvimento da criança, desde as habilidades motoras até às habilidades sociais. Brincar no exterior ajuda a criar conexões positivas com a natureza. As crianças beneficiam a nível físico, emocional, mental e espiritual, ao mesmo tempo que brincar no exterior promove o amor e o respeito pela natureza, o que fomenta um espírito ecológico, consciência de cidadania, e dando sentido à tão recomendada sustentabilidade.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) o espaço exterior é um espaço educativo, sendo visto como um prolongamento do espaço interior. É um espaço com diversas potencialidades e oportunidades educativas e por isso, merece a mesma atenção do educador que o espaço interior (Ministério da Educação, 1997).

Neste sentido, Hewes (2006) realça o impacto positivo no bem-estar físico e psicológico que o brincar no exterior tem para a criança. Ao brincar no exterior a criança tem acesso a um conjunto de experiências ricas e multissensoriais, tem oportunidade para desenvolver um brincar fisicamente ativo, barulhento e vigoroso, de experienciar situações de desafio e de risco inerentes ao brincar, contactar com superfícies ásperas e irregulares que permitem o desenvolvimento de noções como o equilíbrio e a coordenação, e ainda a oportunidade de ter contacto com vários elementos da natureza com os quais a criança pode brincar, explorando-os e manipulando-os, dando-lhes o fim pretendido. Esta diversidade e flexibilidade de recursos que podem ser encontrados em espaços naturais oferecem à criança a possibilidade de desenvolver múltiplas brincadeiras, permitindo o desenvolvimento de diversas aprendizagens.

Em suma, brincar no exterior é um meio e um mecanismo para o bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento. O contacto com a natureza traz benefícios fisiológicos, psicológicos, intelectuais e sociais para as crianças. O espaço exterior é visto como um espaço potenciador do desenvolvimento motor da criança, mais concretamente em questões de equilíbrio e coordenação. Quando brincam no exterior

as crianças estão mais aptas para se envolverem em jogos vigorosos, que fortalecem os músculos, o coração e os pulmões, tornando-se crianças mais saudáveis

Brincar no exterior também estimula a criatividade e a imaginação da criança oferecendo oportunidades para a interação e resolução de problemas com as outras crianças ou seja, estimula o desenvolvimento cognitivo. A atividade lúdica ao ar livre torna-se uma parte importante do quotidiano da criança, no sentido em que estimula habilidades a nível motor, mas também a alfabetização, a linguagem, a cultura, o domínio da matemática e das ciências.

Mergulhar em poças de água, brincar na lama e cavar na terra é uma forma da criança interagir com os diversos elementos do exterior o que fará com que entenda melhor o que se passa no mundo que a rodeia. O facto de o meio ambiente ser controlado pelo clima, estação do ano e temperatura e não pela mão humana, segundo Thomas e Harding (2011) significa que a aprendizagem se torna mais ampla e profunda pois não foi limitada pelas ideias de uma ou mais pessoas. Ao dar oportunidade à criança de contactar com a natureza, o adulto está a incentivar o desenvolvimento científico e estético, na medida em que lhe é permitido que observe e aprecie a sua beleza, estando atenta aos diversos padrões e dimensões dos elementos que a compõem (Williams, 2008). O exterior estimula o desenvolvimento de competências de observação e atenção, que pela sua diversidade e imprevisibilidade de estímulos sensoriais desperta a curiosidade da criança, fazendo com que sinta necessidade de saber e descobrir mais (Thomas & Harding, 2011).

Para além de estimular o desenvolvimento motor e cognitivo, brincar no exterior permite adquirir competências fundamentais para o desenvolvimento da criança a nível emocional (avaliação do risco, desenvolvimento da autonomia e autoestima) e social (cooperação com os pares, partilha de conhecimento) (Dowdell, Gray e Malone, 2011).

O espaço exterior não pode ser entendido como um local onde as crianças simplesmente correm e caem, falam alto, ficam sujas, brincam com água, lama e areia; este deve ser considerado como uma extensão do espaço interior (Hanvey, 2010), no que toca a perspetivar “aprendizagens”.

**CAPITULO 7 – ABORDAGEM DE MOSAICO: COMPREENDER A
PERSPETIVA DAS CRIANÇAS**

No início da prática supervisionada em jardim-de-infância foi proposta a elaboração de um estudo que teve como objetivo compreender quais as perspectivas das crianças acerca do jardim-de-infância. Este estudo tem por base a metodologia Abordagem de Mosaico (Clark e Moss, 2011).

A Abordagem de Mosaico tem como influência o modelo pedagógico de Reggio Emilia, onde a participação e o seu processo de observação, escuta e negociação são primordiais.

No modelo pedagógico Reggio Emilia as crianças são entendidas como protagonistas da sua vida (Malaguzzi, 1999), neste modelo é defendido a existência de inúmeras formas de expressão, quer sejam verbais ou não-verbais, ou seja, o adulto deve escutar a criança não só verbalmente como através de desenhos, gestos ou expressões.

A abordagem de mosaico é uma forma de escuta que reconhece as crianças como capazes de se expressarem de diversas formas e permite que até as crianças mais pequenas possam partilhar as suas ideias e pensamentos com os adultos através de formas que não impliquem a linguagem verbal, como o desenho e a fotografia.

Esta abordagem tem um carácter participativo e adaptável, uma vez que as crianças são consideradas como peritos e agentes da sua própria vida, e os profissionais que escolhem aplicar esta abordagem têm a possibilidade de a adaptar ao seu grupo de crianças e ao seu contexto.

A abordagem de mosaico desenvolve-se ao longo de três fases: a fase de recolha de informação; a fase de reflexão e discussão; e finalmente, a fase de decisão.

7.1 Escolha dos Participantes

A abordagem de mosaico procura dar voz a todas as crianças independentemente da sua idade, das suas competências ou das suas necessidades. Assim, em reunião de tapete foi explicado às crianças o que era pretendido e quem é que gostava de participar. Logo o grupo, na sua maioria, se manifestou interessado e catorze crianças quiseram dar-nos a sua perspetiva sobre o jardim-de-infância.

Apesar de na sua maioria, o grupo querer participar, o educador deve promover a participação de todas as crianças do grupo assim, sempre que existia uma reflexão sobre o que tinha sido feito esta era realizada em grande grupo.

7.2 Fase de Recolha, Reflexão e Tratamento dos Dados

Antes de iniciar a primeira fase deste estudo com as crianças, foi necessário resolver algumas questões éticas como a criação de um documento (consentimento informado) onde se explica aos pais/mães do que se tratava este estudo e de uma posterior autorização para a sua participação.

Posteriormente foi realizada uma conversa informal no tapete, com o grupo de crianças de 4/5 anos, com o objetivo de explicar o porquê da sua existência, no entanto não foram dados pormenores de como se iria realizar. Ao longo desta conversa, a maioria das crianças do grupo mostraram-se logo interessadas em participar.

No entanto, uma das primeiras etapas da fase de recolha de dados é a formulação de questões de investigação. Estas questões são propostas pelo educador ou investigador, mas devem ter sempre em consideração a voz da criança. Para este estudo as questões foram elaboradas pelo par pedagógico.

Assim, tendo em conta que estas devem ser de resposta aberta, curta e estruturada elaborámos as seguintes questões:

- Qual o(s) espaço(s) do jardim-de-infância com que a criança se identifica mais/menos? Porquê?
- O que costuma fazer nesses espaços?
- Se pudessem mudar alguma coisa nesse(s) espaço(s), o que mudariam? Porquê?
- Que oportunidades trariam essa(s) mudança(s)?
- Com quem costumam estar nesse(s) espaço(s)?

Para iniciar a recolha de dados, foi proposto às crianças que tirassem fotografias do que considerassem importante, do que gostavam e não gostavam no jardim-de-infância, ao mesmo tempo, que com outra câmara fotográfica foram gravados os circuitos feitos com as crianças, acompanhados de conversas informais que ajudavam a perceber as opiniões e gostos das crianças.

Os circuitos foram feitos em grupos de três crianças e consistem na exploração do espaço através de um passeio realizado e guiado pelas próprias crianças. Ao longo do circuito, as crianças produziam fotografias e vídeos.

Durante os circuitos fomos conversando com as crianças para perceber o porquê de aquele sítio estar a ser registado assim, conseguíamos informações relevantes para responder às questões de investigação.

Posteriormente, as crianças elaboraram através de desenhos, os mapas, que são uma forma de registo e de representação dos circuitos realizados (Apêndice A - Figuras 33 e 34). Paralelamente, as crianças tiveram a oportunidade de realizarem alguns desenhos daquilo que mais gostavam no jardim-de-infância (Apêndice B – Figuras 35 e 36). Durante este processo, foram realizadas também algumas conversas com os familiares das crianças e com a equipa educativa.

Após concluir os circuitos e os mapas, iniciámos a segunda fase da abordagem de mosaico, a fase de reflexão e discussão, onde se juntam as diversas

informações recolhidas anteriormente e onde todos os intervenientes – crianças, família e educador dialogam para compreender as diversas perspetivas das crianças.

Para concluir esta fase, realizámos a manta mágica onde se expõe a reflexão de todo o trabalho (Apêndice C – Figura 37). A manta mágica é um espaço de observação e reflexão dos momentos mais importantes desta abordagem para as crianças. Para a sua construção foram utilizados os circuitos, os mapas e os desenhos elaborados com as crianças.

A manta mágica foi posteriormente colocada no corredor para que toda a comunidade pudesse observar.

7.3 Apresentação dos Resultados

Para procedermos à organização, seleção e reflexão de todas as informações recolhidas durante a primeira e a segunda fase realizamos o tratamento e a análise dos dados. Estes devem ser analisados ao longo de todo o estudo, durante as diferentes fases, e deve contar com a participação de todos os intervenientes. Durante este processo apenas a informação relevante é valorizada.

Existem então, para começar dois procedimentos essenciais para o tratamento de dados que são a categorização e a triangulação dos dados. A categorização permite ao investigador agrupar a informação tendo em conta características dos dados semelhantes e a triangulação envolve confrontar os dados obtidos dos diferentes intervenientes, permitindo combinar os dados e as informações recolhidas e assim perceber se os dados são ou não contraditórios.

De seguida, apresentarei uma tabela com os resultados das respostas dadas pelo grupo, pelas famílias e pela equipa educativa (educadora e auxiliar).

Quadro nº II – Categorização: grupo, famílias e equipa educativa

Categorias	Grupo	Famílias	Equipa educativa
Gosta de frequentar o jardim-de-infância	x	x	x
Gosta da equipa educativa	x	x	
Gosta de brincar no tapete – jogos de construção	x		x
Gosta de ouvir histórias			x
Gosta de brincar na casinha	x		x
Gosta de brincar no quintal	x	x	x
Não gosta do dormitório		x	

Ao observar o quadro anterior, podemos concluir que as respostas são apresentadas de um modo generalizado pois constituiu para este estudo as opiniões de catorze famílias diferentes.

Em relação a gostarem de frequentar o jardim-de-infância as respostas são claras, e sim todos os intervenientes afirmam o seu gosto.

Por sua vez, no interior os espaços que as crianças mais gostam é o tapete (fazer construções) e a área da casinha. Ao longo das conversas informais que fui tendo com o grupo pude constatar que associam a área da casinha ao faz-de-conta. A brincadeira de faz-de-conta promove na criança um momento único de desenvolvimento, no qual ela exercita a sua imaginação, a capacidade de planear, de imaginar situações lúdicas, os seus conteúdos e as regras existentes em cada situação. Por meio da brincadeira a criança consegue comunicar-se com o mundo do adulto, no qual adquire controlo interior, autoestima e confiança em si mesma, levando-a a agir de maneira mais ativa para que vivencie experiências de tomada de decisões, como por exemplo, comer sozinhos, vestir-se, fazer amigos, entre outros.

O espaço exterior (quintal) é referido por todos como o local preferido para brincar. Este é um espaço privilegiado e onde as crianças passam a maior parte no

dia. Quando as crianças brincam no exterior, mostram aos pais a satisfação que têm em frequentar o jardim-de-infância.

Constatámos que o fato de a criança ter oportunidade de decidir, agir e brincar com espontaneidade e autonomia, num ambiente estimulante, de curiosidade, explorando, exercitando, resolvendo problemas, lhe permite um forte envolvimento e aprendizagens significativas.

Por outro lado, as famílias fizeram-nos constatar um desagrado das crianças, que não foi referido pelas mesmas, nem pela equipa educativa que é a evidência de que algumas crianças dizem em casa que não gostam do dormitório porque têm que estar quietas. Outra evidência que podemos retirar ao observar esta tabela é que os pais dão mais ênfase ao espaço exterior do que aos espaços dentro da sala, pois a maioria nem sequer referiu isso nas conversas que fomos tendo. Contudo, no geral referiram que existe um interesse e empenho conjunto pelos projetos desenvolvidos na sala.

7.4 Conclusões

O principal objetivo deste estudo foi perceber quais as perspetivas que as crianças tinham acerca do jardim-de-infância e por sua vez dar-lhes mais oportunidade para que as suas vozes fossem ouvidas.

Durante as conversas com as crianças contactámos algumas dificuldades, porque nem sempre as respostas eram justificáveis, contudo, procurámos realizar as mesmas num ambiente confortável para as crianças e onde estas se sentissem à vontade. Como a maioria do grupo já possuía cinco anos, estes já demonstravam uma opinião própria e valorizavam a sua relação com os amigos.

Ainda assim, podemos concluir que o espaço de eleição é o quintal e que estas demonstram um elevado prazer quando brincam neste espaço. Os diferentes

espaços da sala que mais valorizam é a área do tapete onde realizam jogos de construção e a área da casinha.

Embora a brincadeira livre seja a mais privilegiada, as crianças e as famílias falam no gosto que têm em realizar em conjunto os projetos pois têm a oportunidade para crescer e vivenciar as aprendizagens dos seus educandos mais de perto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Agora que chega ao fim esta etapa de aprendizagem, tenho a referir que a parte prática foi a mais gratificante das experiências, desde que iniciei o meu curso. Tive oportunidade de acrescentar às aprendizagens que haviam sido realizadas muitas outras, que contribuíram para que, gradualmente começasse a construir a base para ser uma profissional de Educação de Infância. Muitas foram as experiências realizadas, as situações vivenciadas, contudo procurei sempre tirar partido de cada uma das situações, refletir sobre elas para que estas completassem as aprendizagens enquanto futura Educadora de Infância. Apesar de tudo, o percurso não foi fácil, ao longo destes meses pude comprovar, mais uma vez, a importância desta profissão e a responsabilidade que esta representa.

No início da prática, sentia-me receosa em relação à minha prestação como futura Educadora, esse medo aos poucos foi passando e transformando-se em confiança, essencial para a realização de um bom trabalho. Como já referi anteriormente, a minha prática foi realizada no contexto de Creche e no contexto de Jardim de Infância e foi dentro de um contexto de aprendizagem ativa, com base no empenhamento do adulto que procurei sustentar a minha ação, intervindo com sensibilidade e atenção criando ambientes de bem-estar, de afetos, sinceridade e sintonia. Foi através da criação de um clima de apoio que fortaleci as interações com as crianças, onde procurei estabelecer com elas uma relação de confiança e autenticidade, apoiando-as e encorajando-as nas suas brincadeiras, proporcionando momentos de interação e apoio de modo a que estas se sentissem escutadas e valorizadas (Oliveira Formosinho, 2011).

Aprendi a olhar à minha volta, a valorizar tudo o que o meio envolvente nos pode oferecer. De igual forma, aprendi a olhar para os espaços e rotinas, como dimensões curriculares importantes para proporcionar às crianças experiências enriquecedoras e significativas para o seu crescimento e desenvolvimento.

Assim sendo e no decorrer de toda a minha intervenção procurei ter tudo isto em conta e observar, desafiar, encorajar e apoiar as crianças durante as atividades para que os seus interesses fossem escutados e lhes garantisse oportunidade de construção de aprendizagens significativas (Azevedo, 2009).

Em ambos os contextos penso que as crianças durante a minha intervenção sentiram que estavam num ambiente onde elas tinham o papel principal, onde os adultos as apoiavam e as incentivavam nas suas tarefas e descobertas. Neste momento, sinto-me bastante satisfeita com grande parte da minha intervenção em ambos os contextos, pois pretendia que a minha intervenção fosse sempre direcionada para os verdadeiros interesses e necessidades das crianças (Ministério da Educação, 1997). Por este motivo, sinto que adquiri grandes ganhos e competências.

Assim sendo, acredito e sinto que fui capaz de dar voz aos interesses das crianças, valorizar e respeitar esses mesmos interesses e necessidades mas reconheço que só refletindo a prática pedagógica diariamente, a sua intencionalidade e os seus efeitos é possível adequar as estratégias de intervenção aos grupos e seus contextos.

Considero que consegui criar um ambiente mais estimulante e desafiante e dar-lhes oportunidades para se envolverem em experiências de aprendizagem.

A reorganização do espaço com a introdução de novos materiais foi um alicerce importante para que as crianças se envolvessem em inúmeras descobertas no âmbito de atividades que responderam às suas necessidades, motivações e interesses. A observação, a planificação e a avaliação das estratégias de intervenção pedagógica foram importantes para adequar momento a momento as propostas implementadas. Houve a preocupação de criar desafios, promover competências diversificadas especialmente na área da comunicação e linguagem oral.

Este estágio fez-me repensar muitas questões, permitiu que alargasse os meus horizontes, e que valorizasse acima de tudo as crianças, nas suas vontades e descobertas. O mais importante na Educação de infância é dar voz às crianças (Malaguzzi, 1999), responder às suas necessidades e deixar que elas se envolvam ativa e naturalmente na construção e desenvolvimento do seu conhecimento, e que sintam o apoio e confiança em quem trabalha com elas. Todo este percurso junto com todas as descobertas e consolidações, com toda a articulação da teoria com a prática fez-me compreender que ainda tenho muito para aprender. Uma educadora depara-se todos os dias com diversas situações, distintas e proporcionadas por

crianças diferentes, e tem de conseguir criar e desenvolver estratégias para dar novas respostas.

Em suma, foi uma grande conquista trabalhar com estas crianças e desenvolver este projeto com elas, pois todo o interesse e curiosidade, e toda a vontade de se envolverem nas atividades bem como desafios foram gratificantes.

Referências Bibliográficas

AZEVEDO, A. (2009). *Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica*. Universidade do Minho: Dissertação de Doutoramento.

DEWEY, J. (2002). *A escola e a sociedade e A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

DOWDELL K. GRAY, e MALONE, K. (2011). Nature and its influence on children's outdoor play. *Australian Journal of Outdoor Education*. **15 (2)**:24-35.

ERICKSON, D. M. e ERNEST, J. A. (2011). The real benefits of nature play every day. *Exchange*. **33 (4)**: 97-99.

FREIRE, P. (2000). *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.

GLAUERT, E. (2004). *A Ciência na Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editora.

HEWES, J. (2006). *Let the Children Play: Nature's Answer to Early Learning*. Grant MacEwan College, Edmonton, Alberta, Canada.

HOHMANN, M. e WEIKART, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

KATZ, L. C. (2009). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

MARTINS, I., et all., e. (2009). *Despertar para a Ciência, Actividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

MALAGUZZI, L. (1999). História, ideias e filosofia básica. In C. Edwards, L. Gandini e G. Forman, *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: ArtMed.

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

MOYLES, J. R. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: ArtMed.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2012)/(2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em Participação*. Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2009b). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* (Coord.). Ministério da Educação. Direcção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular: Lisboa.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2001). *A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interacção adulto/criança*. Braga: Livraria Minho.

PEIXOTO (2008). *A criança e o conhecimento do mundo: actividades laboratoriais em ciências físicas*. Penafiel: Editorial novembro.

PEREIRA, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.

POST, J. e HOHMANN, M. (2003) / (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

PORTUGAL, G. e LAEVERS, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.

THOMAS, F. e HARDING, S. (2011). The role of Play. In J. White (Ed.), *Outdoor Provision in the Early Years* (pp. 12-22). London: Sage Publications Ltd.

UNICEF (2006). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. UNICEF Portugal, Assembleia Geral das Nações Unidas.

VARELA, P (2010). *Ensino Experimental das Ciências no 1º Ciclo do Ensino Básico: construção reflexiva de significados e promoção de competências transversais*. Universidade do Minho: Dissertação de Doutoramento.

WILLIAMS, A. E. (2008). Exploring the natural world with infants and toddlers in an urban setting. *Young Children*, **63** (1): 22-25.

ANEXOS

Anexo A - Avaliação geral do grupo

Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de Implicação						Comentários
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
Nomes * (fictícios)													
1. Ana				X						X			
2. Artur				X							X		
3. Carmo					X						x		
4. Constança				X						X			
5. Gustavo					X					X			
6. Hugo				X						X			
7. João				X						X			
8. Leonor					X						X		
9. Lucas				X				X	X			?	Só quer fazer construções
10. Laura			X							X			NEE Paralisia Cerebral
11. Madalena					X						X		Excelente desempenho
12. Matilde					X						X		
13. Miguel				X						X			
14. Petra			X					X					Muita agressiva
15. Rita				X					X	X		?	Falta muito
16. Sofia				X						X			
17. Sónia			X							X			Só fala russo
18.													
19.													
20.													
21.													
22.													
23.													
24.													
25.													

* Colorir ou assinalar os nomes das crianças, na coluna da esquerda, de acordo com código seguinte:

- **Vermelho:** assinala as crianças que suscitam preocupação em termos de bem-estar ou implicação (níveis baixos)
- **Laranja:** assinala as crianças que parecem funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos, ou crianças que suscitam dúvidas
- **Verde:** assinala as crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência no jardim-de-infância (níveis altos)

Anexo B - Análise e reflexão em torno do grupo e contexto

1. Análise do grupo

O que me agrada:

As crianças estão à vontade, relaxadas, evidenciando energia e vitalidade. Tudo isto se nota pela forma como circulam pelos espaços, comunicam com os adultos e com outras crianças.

O grupo é bastante implicado em tudo aquilo que realiza, evidenciam prazer e satisfação.

O que me preocupa:

A manifestação de comportamentos agressivos por parte de uma criança, que disputa tudo com os colegas.

2. Análise do contexto

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

Aspetos positivos:

O contexto é bastante rico e diversificado. Todas as áreas estão equipadas com uma quantidade e qualidade significativas de materiais e equipamentos: jogos diversificados, livros de diversos géneros, etc.

A sala é ampla, está bem equipada e permite a fácil movimentação.

A planificação das atividades é feita em conjunto com a educadora.

Os momentos de rotina estão bem definidos, como a hora das refeições e descanso.

Procuro estabelecer uma relação empática e de confiança, criando boas relações, aposto numa atitude calma, no diálogo e no princípio de empatia.

Aspetos negativos:

Procuro estar atenta a todas as crianças mas nem sempre foi fácil gerir o tempo.

3. Opiniões das crianças sobre o jardim de infância

Aspetos positivos:

Gostam de realizar trabalhos.

Gostam do tapete.

Preferem no entanto, vir para o exterior.

Aspetos negativos:

Terem que esperar para ir para o tapete.

Não gostam muito de arrumar.

Interesses ou desejos referidos:

Trocar o telefone da casinha porque não tem pilhas.

Gostavam que houvesse mais jogos novos.

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

De um modo geral, interessam-se pelo bem-estar dos seus filhos e esperam que o jardim-de-infância lhes proporcione o desenvolvimento de boas relações sociais, interiorização de regras e aprendizagens que permitam uma boa integração no 1º ciclo.

5. Balanço geral (aspetos positivos e negativos)

O trabalho de metodologia por projeto proporciona à criança a possibilidade de refletir, avaliar e ter espírito crítico.

6. Ideias para o desenvolvimento do Projeto Curricular do Grupo/Turma

Realizar um projeto sobre os peixes.

APÊNDICES

Apêndice A - Mapas do circuito



Figura 33: Desenho do mapa

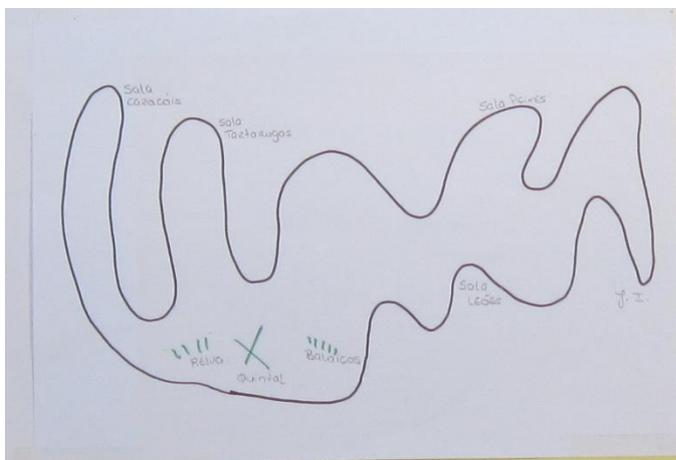


Figura 34: Um mapa

Apêndice B - Desenhos do que mais gostavam



Figura 35: Os baloiços

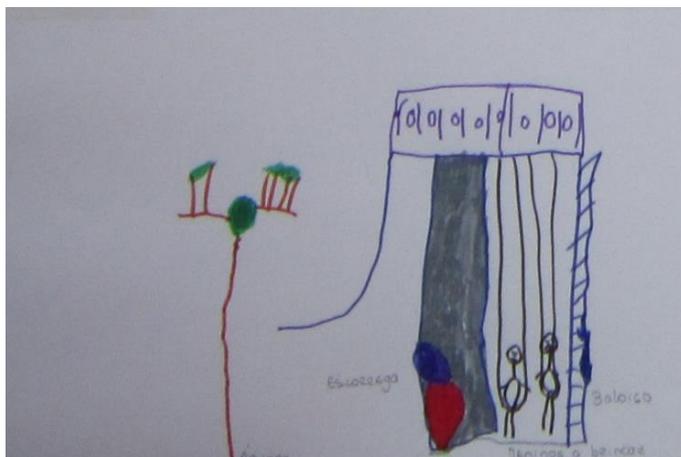


Figura 36: O escorrega

Apêndice C - Manta Mágica



Figura 37: A manta mágica