



PAULA
FRASSINETTI

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Mestrado de Formação de Professores – Especialização em
Educação Pré-Escolar

Aprendizagem ativa - a criança como aprendiz ativo na descoberta do mundo

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Clara Sena Leite

Orientação: Doutora Maria Clara de Faria Guedes Vaz Craveiro

**Porto
2014**

RESUMO

O presente relatório, elaborado no âmbito do Mestrado na Área de Formação de Professores – Especialidade em Educação Pré-Escolar evidencia a prática educativa de um ano numa instituição de educação pré-escolar. Está contemplada neste relatório a caracterização e contextualização da instituição, assim como o grupo de crianças, o meio envolvente e experiência de prática pedagógica da estagiária, bem como toda a teoria educativa na qual se baseou para efetuar a sua prática. As experiências significativas na idade de educação pré-escolar são bastante importantes na medida em que promovem a exploração, reflexão e comunicação por parte das crianças, como foi o exemplo o grupo de crianças com que se trabalhou.

Palavras-chave: experiências significativas, aprendizagem ativa, educação pré-escolar.

ABSTRACT

This report, prepared as part of the Master in Area Teacher Education - Specialization in Preschool Education highlights the educational practice of one year in an institution for pre-school context. Is included in this report the characterization and contextualization of the institution, as well as the group of children, the environment and experience of the trainee teaching practice as well as all educational theory upon which it relied to make its practice. Significant experience in Pre-School are very important in promoting the exploration, reflection and communication by children, as example the group of children that was employed.

Keywords: meaningful experiences, active learning, preschool education.

AGRADECIMENTOS

Expresso aqui os meus agradecimentos a todos aqueles que de uma forma mais ou menos marcante me ajudaram a percorrer este caminho de crescimento pessoal e profissional.

À Doutora Clara Craveiro, um grande obrigada por se mostrar uma verdadeira orientadora do meu caminho académico ao longo da licenciatura e por ter participado ativamente na minha formação deste último ano.

Uma referencia especial à instituição cooperante, a toda a equipa pedagógica e em especial à educadora cooperante por todos os ensinamentos e todas as oportunidades criadas para que eu pudesse evoluir.

Não podia deixar de agradecer a todos os docentes que fizeram parte de toda a minha aprendizagem e percurso na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Um agradecimento à minha família que esteve sempre presente, ao meu pai que me acompanhou neste processo, ao meu irmão que mesmo longe se mostrou disponível para me ouvir e dar conselhos, à minha mãe que esteve incondicionalmente presente neste percurso e à minha avó que sempre se preocupou comigo, perguntando todos os dias se a minha “papelada” da faculdade estava pronta.

Às minhas colegas de estágio, Ana Isabel e Ana Catarina Areosa pelos bons momentos que passamos juntas e por todo o apoio partilhado na preparação de actividades individuais ou de grupo.

Faço aqui também um agradecimento aos meus amigos que se mostraram bastante verdadeiros durante este percurso, Catarina e Rita, colegas de licenciatura e ainda Ana, Maria, João e Ruben, companheiros de grandes aventuras.

Sem dúvida que todo o decorrer deste ano foi trabalhoso e desgastante mas ao mesmo tempo mágico e gratificante devido a um conjunto de crianças que não posso deixar de agradecer, o grupo de crianças da sala vermelha, obrigada a todos.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	8
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	9
1.1 Conceção sobre educação e educador	9
1.2 Perspetivas sobre o futuro	11
1.3 Papel do professor investigador	12
1.4 Referentes teóricos que sustentaram a prática pedagógica desenvolvida com o grupo de crianças.	13
1.4.1 Criança – um aprendiz ativo na descoberta do mundo.....	13
1.4.2 Aprendizagem ativa	16
1.4.3 Experiências significativas como momentos de aprendizagens ativas	18
1.4.4 A pedagogia em participação - meio promotor de aprendizagens ativas	20
2. METODOLOGIAS	25
2.1 Observação como base das metodologias	25
2.2 Instrumentos de registo de informação	26
3. CARACTERIZAÇÃO	29
3.1 Caracterização do meio externo	29
3.2 Caracterização do meio interno	30
3.3 Caracterização do grupo, famílias e crianças	35
4. INTERVENÇÃO	38
4.1 Os projetos	39
4.2 As atividades livres	43
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
BIBLIOGRAFIA	52

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexos

Anexo de tabelas e documentos

Tabela 1

Tabela 2

Tabela 3

Anexo de gráficos

Gráfico 1

Gráfico 2

Gráfico 3

Gráfico 4

Gráfico 5

Gráfico 6

Anexo de registos fotográficos

Fotografia 1a e 1b

Fotografia 2

Fotografia 3

Fotografia 4a e 4b

Fotografia 5

Fotografia 6

Fotografia 7

Fotografia 8a e 8b

Fotografia 9

Fotografia 10

Fotografia 11

Fotografia 12a e 12b

Fotografia 13

Fotografia 14

Fotografia 15

Fotografia 16

Fotografia 17

Fotografia 18a e 18b

Fotografia 19a e 19b

Fotografia 20
Fotografia 21
Fotografia 22
Fotografia 23
Fotografia 24
Fotografia 25
Fotografia 26a e 26b
Fotografia 27
Fotografia 28
Fotografia 29a e 29b
Fotografia 30

Anexo de registros escritos

Registro 1
Registro 2
Registro 3
Registro 4
Registro 5
Registro 6
Registro 7
Registro 8
Registro 9
Registro 10
Registro 11
Registro 12
Registro 13
Registro 14
Registro 15
Registro 16
Registro 17
Registro 18

SIGLAS

ATL – Atividades de Tempos Livres

CATL – Centro de Atividades e Tempos Livres

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

PIP – Perfil de Implementação do Projeto

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

INTRODUÇÃO

Este relatório tem como principal função descrever a prática pedagógica desenvolvida e experienciada em contexto de educação pré-escolar. Ao longo do estágio houve a preocupação de aliar a teoria à prática, referindo-se sempre à criança como um ser competente e em constante construção, tendo o educador de alimentar essa evolução. Esta responsabilidade é assumida através de uma atitude de permanente ação e reflexão, quando olhamos para cada uma das crianças, ouvindo cada uma delas, conhecer os seus interesses e necessidades de exploração e compreensão do mundo.

As experiências proporcionadas às crianças podem ter grande influência no desenvolvimento das suas aprendizagens dependendo dos interesses e necessidades das crianças, já que uma experiência pode ter influência diferente de criança para criança. Dar oportunidade da voz das crianças ser ouvida é perceber se as experiências que proporcionamos foram ou não significativas.

Este relatório conta com perspetivas teóricas nas quais se baseia a intervenção educativa, apresentando-se de seguida a metodologia e os instrumentos de avaliação utilizados. Posteriormente caracteriza-se o contexto educacional, a instituição, o meio envolvente, as famílias e o grupo, fazendo ainda parte desta caracterização a prioridade de intervenção na instituição. No penúltimo capítulo, faz-se referência à intervenção pedagógica, evidenciando um aspeto significativo desta prática, as experiências significativas na idade pré-escolar. Esta experiência/processo de formação, enquanto promotora do meu desenvolvimento pessoal e profissional, abre espaço a uma reflexão, incluída nas considerações finais. O presente relatório termina com as referências bibliográficas que serviram de suporte a esta reflexão. São ainda incluídos registos fotográficos e registos de observação, que pretendem traduzir as vivências, os sentimentos, as descobertas e a forma como foi expressa a vida do grupo.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 Conceção sobre educação e educador

Pensando no conceito de educação e indo ao encontro do seu verdadeiro significado “Sanvisens constata que começamos por tropeçar numa série de dificuldades pelo facto de este termo expressar significados muito variados [...]” (Cabanas, 1995:52). O conceito de educação pode ser visto de muitos prismas e por isso “o termo educação é como um poliedro de muitas faces.” (Cabanas, 1995:52). É um conceito “análogo: as diversas aceções de educação designam e não designam o mesmo.” (Cabanas, 1995:53). No sentido etimológico *Educar* traduz-se por “conduzir de um estado a outro estado [...] criar, alimentar, cuidar”. (Planchard, 1982:26). Por outro lado, *educere* significa “conduzir para fora de” (Foulquié 1971:132) alguém, extrair a informação da criança.

O conceito de educação tem vindo a ser alterado ao longo dos tempos e, por essa razão, já se distingue uma educação tradicional de uma educação progressiva. A primeira apresenta-se, muito resumidamente, como uma transmissão de conhecimentos do passado à nova geração. De acordo com Dewey (2010:20) o principal objetivo deste tipo de educação é “preparar o jovem para as suas responsabilidades futura e para o sucesso na vida [...]” Quanto à nova educação, esta assume um papel de desenvolvimento individualizado de cada criança, propõe as atividades livres e as experiências vividas como grandes promotores das aprendizagens significativas. Esta pedagogia assenta numa ideia muito específica que se traduz em poucas palavras: “(...) homem, natureza e mundo social não são realidades isoladas mas elementos de um *continuum* dinâmico, em permanente mudança.” (Oliveira-Formosinho 2011:51). A experiência apresenta-se então como fator que interliga todas as interações entre estes elementos. Nesta pedagogia o processo educativo é “intencional, útil e criativo.” (Oliveira-Formosinho 2011:51). A pedagogia progressiva baseia-se então no respeito pelos valores democráticos da

sociedade onde é praticada. A educação pode ser considerada como uma constante reconstrução das experiências vividas.

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (1997) refere que

a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educação da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

É dever da Educação Pré-escolar dar oportunidade à criança para viver num ambiente rico de cultura e extremamente estimulante ao nível da criatividade, de forma a deixar a criança com desejo de aprender. Neste sentido, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997) apontam para uma educação que seja efetuada ao longo da vida em cada experiência vivida de cada criança. O educador é um dos agentes dessa aprendizagem na medida em que possui grande responsabilidade no momento de por em prática as exigências profissionais. O educador é acompanhado por um conjunto de características inerentes à sua profissão como por exemplo a capacidade de conhecer cada criança como um ser único, responder às necessidades e interesses de cada uma das crianças, proporcionar experiências e aprendizagens significativas.

Na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.

(Perfil de desempenho profissional do educador de infância e professor do primeiro ciclo do ensino básico, 2001)

O educador deve portanto promover a igualdade de oportunidades bem como o sucesso através de uma pedagogia estruturada e com um carácter lúdico. Ao longo do seu percurso de acompanhamento de crianças o educador deve desenvolver o currículo através da planificação, organização e avaliação de todas as dimensões que promovem a aprendizagem como o ambiente, as relações e as atividades. O educador tem ainda de ser capaz de dispor de conhecimento e competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado.

1.2 Perspetivas sobre o futuro

Pensar no futuro e nas crianças que se educam hoje remete a mente para a imagem de cidadão que queremos ter na sociedade de amanhã. Deste modo será importante “formar cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários, preparando-os para uma participação responsável nas distintas atividades e instâncias sociais.” (Cabral Pinto, 2004:120). Considera-se também importante educar cidadãos capazes de efetuar “uma intervenção consciente numa sociedade e num mundo em constante evolução.” (Cabral Pinto, 2004:143). A grande questão colocada a todos os educadores e professores é de que maneira vai educar as crianças para o futuro que se avizinha? Um educador tem de pensar na sua influência sobre a aprendizagem e educação de uma criança e que é um dos responsáveis por essa educação.

O presente é um meio ótimo e eficaz de apresentação de soluções para o futuro. Todas as experiências e vivências que acontecem no presente podem constituir uma chave para problemas ou dificuldades a resolver no futuro. Uma criança só perceberá uma determinada atitude ou ação no futuro se o viver no presente (Craveiro e Ferreira 2007). Assim as autoras citando Gamboa (2004), afirmam que é “sobre a experiência presente que a educação deve agir se quiser preparar o futuro” (Craveiro e Ferreira 2007:17). Neste sentido, o educador pensa e reflete sobre o tipo de trabalho que deve fazer com as crianças quem tem ao seu cuidado de forma a construir, ou ainda, ajudar a construir, os adultos responsáveis e autónomos com que sonhou. Tendo sempre em mente que, as crianças com quem trabalhairão viver em sociedade democrática com valores transversais a todos os cidadãos. Assim, o ambiente criado numa sala de Educação Pré-escolar deve estar imbuído de democracia em todos os momentos. É importante e crucial educar as crianças nas suas próprias vivências atuais para que o futuro se desenvolva a partir dessas mesmas vivências. Este tipo de prática obriga o educador a estar atento às crianças e a pensar seriamente nas características e nas oportunidades e experiências de aprendizagem que proporciona. Voltando a referir a questão da democracia, há inúmeras oportunidades de inclusão de práticas democráticas numa sala de Educação Pré-escolar. Este tipo de práticas leva o educador a seguir uma educação nos valores, que propõe à criança a participação ativa nos processos de escolha, convivência com os outros, respeito e valorização do outro, gestão de conflitos, entre outros. É espetável que todas estas características se prolonguem no tempo até à idade mais velha quando as crianças forem os adultos da sociedade.

O Jardim de Infância é o local ideal para que a criança aprenda “a viver em grupo, a trabalhar com os outros, com a consequente distribuição de tarefas e gestão dos problemas de forma participativa. Aprende a ser autónoma nessas tarefas e a recorrer ao adulto como mediador, quando necessário.” (Vasconcelos, 2007. cit. Craveiro e Ferreira 2007:19). Assim, e por isso, é fundamental “promover uma educação que assenta numa cultura de vida, que está ao serviço do que humaniza e do que cria laços sociais” (Craveiro e Ferreira 2007:19), a criança.

1.3 Papel do professor investigador

Para se compreender qual o verdadeiro e importante papel do professor investigador é necessário perceber o que se entende por essa designação. Assim como é citado por José Augusto Pacheco, o professor investigador é aquele que “adota uma atitude investigativa para o estudo do seu próprio trabalho, com a ajuda de outros, de maneira a resolver problemas práticos com que se debate.” (Pacheco, 1996:49).

O professor investigador investiga a sua ação com uma perspetiva inovadora, autodirige o seu trabalho e é considerado um observador participante. Um professor investigador não se apresenta como um aplicador dos currículos previamente definidos, mas sim como um decisor e gestor crítico das orientações globais.

O professor desenvolve-se como profissional de educação quando é o protagonista do progresso do próprio currículo. Neste sentido, para que o currículo evolua, o professor deve progredir através de estratégias de reflexão e pensamento sobre a prática efetuada. De acordo com Zabalza (1987:13) o professor deve “curricularizar-se”, ou seja, pensar no seu próprio trabalho em termos de currículo porque isso proporciona uma visão diferente da prática da sala de aula.

É importante o professor ter um espírito de pesquisa próprio de maneira a contribuir para o conhecimento que tem sobre educação, que será necessariamente construído através das reflexões que faz da sua prática. Os professores são seres capazes de levantar hipóteses que os próprios testam quando investigam as situações em que trabalham. “O desenvolvimento curricular de alta qualidade efetivo, depende da capacidade dos professores adotarem uma atitude de investigação

perante o seu próprio ensino.” (Stenhouse 1975 cit. Alarcão 2001:23). O professor tem, uma predisposição para pensar e observar a fundo a sua própria prática de forma crítica e bem estruturada, adotando uma atitude intelectual que criticamente questiona os acontecimentos e que se questiona a si mesmo.

Numa situação problemática o professor investigador questiona-se intencionalmente de maneira a chegar à sua própria compreensão e posterior solução no contexto específico em que se encontra, pois só o professor conhece em profundidade esse determinado e específico contexto. Neste sentido, o professor elabora e faz ao mesmo tempo parte de um processo ciclo de *investigação-ação* pois envolve-se num questionamento crítico e obrigatoriamente reflexivo da sua prática.

1.4 Referentes teóricos que sustentaram a prática pedagógica desenvolvida com o grupo de crianças.

A pedra angular de uma das abordagens para a educação pré-escolar é a crença de que a aprendizagem pela ação é fundamental ao completo desenvolvimento do potencial humano, e de que a aprendizagem ativa ocorre de uma forma mais eficaz em contextos que providenciam oportunidade de aprendizagem adequadas do ponto de vista do desenvolvimento (Hohman e Weikart 1997:19).

1.4.1 Criança – um aprendiz ativo na descoberta do mundo

Assim como a imagem e o papel do educador têm vindo a ser alterados ao longo do tempo, a imagem da criança sofre também uma evolução significativa. A criança evolui e mostra-se capaz de atingir novas práticas que seriam difíceis de atingir antes. De acordo com Jean Piaget (1969,1970) citado por Hohmann e Weikart (1997) o desenvolvimento de um ser humano ocorre de uma forma gradual e crescente com o atingir de determinados estádios sequenciais. As crianças de idade pré-escolar encontram-se, de acordo com Piaget no estágio pré-operatório de desenvolvimento. (Papalia, Olds, Feldman, 2009). As crianças que se encontram neste estágio são caracterizadas essencialmente pelo uso do pensamento simbólico,

utilizando representações mentais associadas a um significado (Papalia, Olds, Feldman, 2009).

Sabemos que na atual sociedade a criança é vista como um ser bastante complexo em termos de características físicas e intelectuais. A vulnerabilidade da criança é tida em conta como uma característica própria da mesma, tendo o adulto como missão proteger esse ser frágil (Craveiro e Ferreira, 2007). A par dessa necessidade de proteção por parte do adulto, a criança apresenta-se como um ser competente e o adulto considera essa competência da criança. Este conceito tem vindo a aumentar no ramo da educação, no sentido em que o papel da criança é marcante no que diz respeito aos contextos dos quais a criança faz parte. Este conceito trás à superfície capacidades da criança desconhecidas por muitos. “Ela actua, intervém, tem influência sobre quem a rodeia e sobre os contextos.” (Craveiro e Ferreira 2007:15). A criança é um ser capaz de tomar um papel ativo no seu contexto de vivência de experiências, no seu grupo social específico que é o das restantes crianças que possuem necessidades e interesses bem próprios. Numa fase inicial, a educação estava centrada na figura do professor/educador. No momento educacional em que vivemos a educação passa a estar centrada na criança que é o agente mobilizador das suas aprendizagens e no educador que proporciona essas experiências tão ricas. Faz parte, então, do papel desse educador atingir o ponto em que dá espaço à criança para que esta pense e aja sobre si e o mundo. É seu papel, do educador, promover a participação da criança na construção das suas próprias regras e momentos de decisão individual ou em grupo. A criança é capaz de investigar para obter uma resposta sobre aquilo que a inquieta. Nos momentos de tomada de decisão é importante que as crianças tomem uma posição perante o resto do grupo. Essa tomada de posição deve basear-se em valores democráticos. Todas estas atitudes e oportunidades devem ser baseadas numa prática de aprendizagem ativa referida de seguida.

Depois de abordada a imagem da criança atual é necessário perceber as diferentes atitudes que as crianças têm durante o processo de aprendizagem pela ação. De acordo com Hohmann e Weikart (1997) as crianças são capazes de tomar várias atitudes como iniciar diferentes atividades que tenham origem nos seus interesses pessoais, conseguem escolher entre diversos materiais, exploram-nos e decidem como usa-los, depois da exploração efetuam relação entre diferentes materiais aumentando assim a complexidade das suas aprendizagens. Depois das experiências

vividas as crianças são capazes de as partilhar com os adultos e pares utilizando as suas próprias palavras ou vocabulário que adquiriram em experiências anteriores.

Em muitas das atividades em que vemos a criança em ação esta estará a brincar porque esse é o trabalho dela (Freinet, 1974). Pode considerar-se muitas vezes o brincar como aprendizagem ativa.

[...] o trabalho pode ser lúdico, enquanto a brincadeira, por vezes, pode ser sentida como trabalho e, da mesma forma, durante uma brincadeira, podem-se criar mundos que são muitas vezes mais reais, sérios e produtivos que a dita vida real. (Helen B. Schwartz-man 1978 cit. Spodek, Saracho 1998:210).

O brincar da criança pode apresentar várias formas como o brincar livre e o brincar orientado ou planeado. O primeiro é também considerado de exploratório onde as crianças aprendem vários conceitos sobre diversos contextos, pessoas, atitudes, objetos, entre outras coisas. No brincar dirigido ou orientado há normalmente uma dimensão ou área de aprendizagem que é mais desenvolvida que as outras. No brincar livre as crianças são capazes de aumentar, enriquecer e manifestar as aprendizagens adquiridas previamente no brincar orientado, planeado pelo educador. Neste sentido, parte da tarefa do educador é proporcionar situações de brincar dos dois tipos, livre e dirigido, que atendem às necessidades de aprendizagem das crianças. Ao planear uma atividade o educador deve pensar na criança partindo das aprendizagens que já adquiriu e voltar a dirigir-se para ela pensando no que é capaz ou não de aprender no momento. É a própria criança que vai determinar aquilo que vai aprender e não a quantidade de conhecimento ou conceitos que vão ser transmitidos.

De uma maneira geral o brincar é realizado por prazer de quem o pratica ou por diversão criando uma relação entre a vida e a alegria do próprio brincar, levando a criança a uma aprendizagem significativa e ao mesmo tempo com interesse para o sujeito. Deste modo poder-se-á valorizar o brincar na medida em que é uma ato de aprendizagem involuntário.

1.4.2 Aprendizagem ativa

A aprendizagem ativa pode ser definida como “aprendizagem que é iniciada pelo sujeito que aprende, no sentido de que é executada pela pessoa que aprende, em vez de lhe ser apenas «passada» ou «transmitida».” (Hohmann, Banet e Weikart, 1984:174). No caso da criança em idade pré-escolar esta tem a componente sensório-motor da qual recebe estímulos através do movimento, da audição, da própria procura da criança, do tato e da manipulação. (Hohmann, Banet e Weikart, 1984). A criança que evolui através da aprendizagem ativa está a tentar construir uma melhor ideia da realidade, formulando novas noções e combinações do seu mundo. Quando a criança tem interesse pelo que está a fazer mostra-se envolvida na procura da resolução dos seus problemas. É desta forma que as crianças “tomam iniciativa e produzem efeitos sobre o mundo” (Hohmann, Banet e Weikart, 1984:175). Assim, quando se proporciona uma situação de aprendizagem a uma criança “só é efetivamente assimilado quando desperta uma reconstrução ativa ou até uma reinvenção por parte da mesma” (Piaget (1970) cit. Hohmann, Banet e Weikart, 1984:175). As crianças são seres capazes de construir as suas próprias ideias e conceções sobre o mundo. “A aprendizagem pela ação é definida com a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objetos e a sua interação com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos.” (Hohmann e Weikart, 1997:22). Assim, entende-se que “as crianças constroem os seus próprios modelos de realidade, os quais se desenvolvem no tempo em resposta a novas experiências e à exposição de outros pontos de vista” (Hohmann e Weikart, 1997:22).

Torna-se então importante perceber como ocorre a aprendizagem ativa, ou seja, conhecer os quatro elementos que definem a aprendizagem pela ação. Em primeiro lugar tem-se a “ação direta sobre os objetos” que é definida por Hohmann e Weikart (1997) como o uso dependente de materiais dos mais variados tipos. Esta primeira fase é caracterizada por as crianças manipularem os objetos e usarem o seu corpo no sentido da descoberta de significados em torno desses mesmos objetos. Através deste tipo de experiências “com materiais e pessoas as crianças começam gradualmente a formar conceitos abstratos.” (Hohmann e Weikart, 1997:23). Como segundo elemento caracterizador da aprendizagem pela ação apresenta-se a “reflexão sobre as ações”, caracterizada pelos mesmos autores como uma necessidade

importante no processo de aprendizagem. Quando as crianças agem das mais diversas formas “e depois ao reflectir sobre essa ação, a criança começa a responder a várias questões e a construir uma compreensão pessoal daquilo que um objeto faz.” (Hohmann e Weikart, 1997:23). Em terceiro lugar os mesmos autores (1997) apresentam como elemento da aprendizagem pela ação a “motivação intrínseca, invenção e produção”, baseando-se este fator na importância dos interesses da criança que a levam a explorar, experimentar e construir novos conhecimentos. “Enquanto as criações das crianças são, por vezes, desorganizadas, instáveis e irreconhecidas aos olhos dos adultos, o processo através do qual as crianças pensam nas suas criações e as produzem é a forma como acabam por compreender o mundo.” (Hohmann e Weikart, 1997:24). Por fim mas não menos importante surge o elemento definido como “resolução de problemas” (Hohmann e Weikart, 1997:24). Quando uma criança se apresenta em frente a um problema tenta confrontar aquilo que lhe é apresentado com todas as aprendizagens até então efetuadas.

A melhor maneira de levar as crianças a tornarem-se progressivamente melhores e mais inteligentes solucionadores de problemas é dar-lhes oportunidades de resolverem problemas que lhes interessem, ou seja, problemas que surjam das suas próprias tentativas de compreender o mundo. (Hohmann e Weikart, 1997:23).

De uma forma mais simplificada, a aprendizagem ativa começa “de modo concreto, pela manipulação e o movimento de todo o corpo.” (Hohmann, Banet e Weikart, 1984:175). Ao longo do tempo e com o aumento dos momentos de manipulação a criança vai-se familiarizando com o objeto conseguindo referi-lo apenas simbolicamente através da fala, do desenho ou até do seu reconhecimento pela audição mesmo sem o ver (Hohmann, Banet e Weikart, 1984). Deste modo a criança efetua a evolução da noção do objeto como concreto para o abstrato. A aprendizagem ativa proporciona também a evolução de ações simples para ações mais concretas como por exemplo a capacidade para utilizar um objeto para um fim. Pode então caracterizar-se este tipo de aprendizagem como um “processo de intensificar a complexidade já que as ações simples evoluem para coordenações de ações complexas.” (Hohmann, Banet e Weikart, 1984:175). Com todas estas competências adquiridas a criança terá mais facilidade em agir sobre as coisas e objetos que estão temporalmente presentes. Como referido anteriormente, a aprendizagem é um processo em que as crianças interagem com mundo de forma a construir conceitos

cada vez mais elaborados sobre as coisas. “Através da experiência, as crianças formam ideias incompletas que podem levar a conclusões contraditórias: o processo de resolução destas contradições leva a um pensamento e a uma aprendizagem cada vez mais complexos.” (Hohmann e Weikart, 1997:21).

1.4.3 Experiências significativas como momentos de aprendizagens ativas

De acordo com Oliveira-Formosinho (2011:51) “A experiência é o ponto de interação existencial entre o Homem e o mundo”. Seguindo esta linha de pensamento a criança deve explorar e experienciar várias atividades e manusear diferentes e diversificados materiais para poder conhecer e relacionar-se com o próprio mundo em que vive. “Toda a educação verdadeira é fruto de experiências, não significa que todas as experiências são verdadeiras ou igualmente educativas.” (Dewey, 2010:26). Neste sentido, existem várias experiências que transmitem diferentes resultados. Podem existir experiências que provocam insensibilidade ou até incapacidade de reação, podendo estas limitar as possíveis experiências ricas do futuro. Por outro lado há outras experiências que aumentam potencialmente as competências da criança de forma automática. A questão que se coloca não é então a existência ou não de experiências mas sim a realização de experiências que sejam significativas, ou seja, que produzam aprendizagens ativas. O caráter da experiência é o ponto em que nos devemos focar e dar importância.

De acordo com o pedagogo Dewey (2010), a qualidade ou o caráter de determinada experiência baseia-se em dois grandes aspetos. O primeiro aspeto prende-se com o fato de ser uma experiência agradável ou desagradável e o segundo fator prende-se com a influência que pode ou não ter em experiências futuras. Este segundo fator é definido pela continuidade, ou seja, cada experiência atual pode influenciar para melhor ou para pior as atitudes perante as futuras experiências, podendo ser mais fácil ou mais difícil agir nesses momentos. As crianças estão constantemente a viver experiências diferentes e estas experiências sucedem-se umas às outras. Devido ao princípio da continuidade referido anteriormente a criança é capaz de levar algo aprendido anteriormente para uma atividade posterior. Assim, as

aprendizagens adquiridas podem servir e ter o papel de conhecimento adquirido para ajudar a decodificar aprendizagens futuras. Neste sentido, as aprendizagens efetuadas anteriormente podem ser bons instrumentos para se aplicarem em tarefas futuras. O processo deve ser, por isso, contínuo. “O processo continua enquanto a vida e a aprendizagem continuarem.” (Dewey, 2010:45). Pensar em atividades ou experiências de aprendizagem faz qualquer educador refletir sobre o que será realmente significativo para cada uma das crianças que tem diariamente na sua sala. O valor de uma aprendizagem não deve nem pode ser generalizado, deve atender às necessidades de cada criança. Não existe nenhum assunto que tenha um valor significativo por si só. Cada conhecimento tem o seu valor tendo em conta a importância que a criança lhe dá, ou seja, só se pode atribuir um valor educativo a um determinado conteúdo tendo em conta o estágio de desenvolvimento da criança que aprende e tendo em conta os seus interesses. Neste sentido, para cada criança, cada experiência pode ter importância e valor diferente.

A aprendizagem pela ação é caracterizada pelo processo em que as crianças constroem a sua própria compreensão do mundo e essa aprendizagem tem impacto a vários níveis. Dá às crianças a possibilidade de estasescolherem sentindo-se livres. Ou seja, “quando os adultos compreendem as necessidades que as crianças têm de ser activas, envolvem-se no apoio e alargamento das atividades por elas auto-iniciadas, em vez de tentarem controlar o seu comportamento” (Hohmann e Weikart, 1997:53). Deste modo os adultos conseguem promover uma maior confiança na relação adulto-criança tornando as segundas mais autónomas e autoconfiantes. “ [...] as jovens crianças desenvolvem sentimentos de competência porque recebem encorajamento e apoio para as suas ações, escolhas e comportamentos exploratórios, para os seus pensamentos e para as suas explicações pessoais que se encontram a emergir.” (Hohmann e Weikart, 1997:53). Através desta crescente confiança as crianças têm então oportunidade de extrair “[...] das suas experiências precoces de aprendizagem pela acção uma boa preparação para se integrarem mais tarde noutros contextos escolares.” (Hohmann e Weikart, 1997:53). É através de oportunidade de participação que as crianças se mostram autónomas e com capacidades para efetuar aprendizagens cada vez mais significativas.

É um fator a considerar, nos momentos de aprendizagem, o contributo para o desejo da criança continuar a aprender e evoluir. É o educador o responsável por esse desejo permanente do aprender da criança. Para isso ele deve ajudar a criança a experimentar tudo aquilo para o qual ele já é capaz. A atitude normal da criança é extrair a partir da experiência presente aquilo que nela há no momento em que a vivencia. Cada ser humano vive o tempo em que se encontra e não o futuro, “é essa a única preparação que realmente conta ao longo da vida.” (Dewey 2010:50). Tomando este caminho, o educador é um dos intervenientes mais importantes no crescimento e amadurecimento da educação como processo contínuo e presente em todos os momentos da vida de uma criança. Muitas vezes as crianças “chegam a conclusões únicas, as quais, do ponto de vista do pensamento do adulto, podem ser vistas como erros.” (Hohmann e Weikartm, 1997:25). Deste modo, todos os adultos que interagem com crianças são capazes de reconhecer o raciocínio da criança e aceitam-no de maneira a que a criança evolua ao nível do pensamento ficando este mais próximo do do adulto.

1.4.4 A pedagogia em participação - meio promotor de aprendizagens ativas

A pedagogia-em-participação exige uma organização de vários fatores sendo estes a ação, as noções teóricas e por fim as crenças, os valores e os princípios. Estes três pilares, a *ação* a *teoria* e as *crenças* estão intimamente interligados na medida em que “a ação é fecundada na teoria e sustentada num sistema de crenças” (Oliveira-Formosinho, 2011:13).

A pedagogia-em-participação tem como principal objetivo o envolvimento da aprendizagem nas experiências contínuas e interativas. O facto do processo de aprendizagem ser desenvolvido em ambiente interativo requer a interação entre as crianças e os adultos intervenientes. Só admitindo que a criança é um ser competente e em atividade é que se podem aplicar tais pedagogias e experiências interativas. Partindo de algumas características básicas da pedagogia-em-participação é importante nesta referência teórica abordar um dos seus eixos referente à experimentação e comunicação. O eixo das linguagens e da comunicação apresenta

uma pedagogia de aprendizagem baseada na experimentação, onde reina a intencionalidade de fazer, experimentar, refletir e comunicar em continuidade e interação. Só com estes processos é possível perceber a informação e os saberes adquiridos pelas crianças mas os processos referidos só acontecem no âmbito de um ambiente apoiante para a criança. “Um clima de apoio interpessoal é essencial para a aprendizagem activa, porque esta é, basicamente, um processo social interativo.” (Hohmann e Weikart, 1997:63).

Retomando a pedagogia-em-participação, em momentos de exploração as crianças aprendem e apreendem significados das coisas e dos acontecimentos. “A forma reflexiva de viver a experiência constitui-a em expressão e significado” (Oliveira-Formosinho, 2011:22). Deste modo, a aprendizagem experiencial apresenta-se como a própria vida, a reflexão, a experiência e por isso a construção do próprio conhecimento. Dewey criou uma das mais conhecidas frases no mundo da pedagogia que se mostrou como uma divisa para muitos pedagogos e educadores “A educação não é a preparação para a vida é a própria vida.” (Dewey cit. Oliveira-Formosinho, 2011:52). A linguagem e comunicação, como um dos eixos da pedagogia-em-participação, caracteriza-se por definir a importância da exploração por parte das crianças. “[...] Toda a experiência exerce, em algum grau, influência sobre as condições objetivas sob as quais as novas experiências ocorrem.” (Dewey 2010:37). Neste sentido, e referindo “o princípio da continuidade, quando aplicado à educação, significa que o futuro tem que ser considerado em cada estágio do processo educativo.” (Dewey, 2010:48). Aceita-se e valoriza-se no ambiente educativo vivido, a opinião de Dewey (2010), de que todas as experiências deveriam ter alguma influência na preparação de uma pessoa para posteriores vivências mais profundas e complexas.

Torna-se agora importante referir e abordar a questão da zona de desenvolvimento próximo (ZDP). Vygotsky (1978) citado por Moyles (2006) defende que o adulto tem um importante papel no auxílio da educação da criança tendo por isso definido a ZDP como “área de desenvolvimento em que a criança é capaz de manejar e compreender com a ajuda do adulto ou com a ajuda dos seus pares mais capazes.” (Moyles 2006:36). Associado a estes conceito definido por Vygotsky é de realçar a expressão definida por Wood, Bruner e Ross (1976) cit. Vasconcelos, (1997:

37) scaffolding, o colocar andaimes. Esta definição complementa a anterior sendo que define que quanto mais dificuldade uma criança tem para realizar uma atividade mais apoio deve este sujeito receber de um adulto e quando mais facilidade tiver em realizá-la menos o adulto deve intervir. O educador apoia todas as tentativas da criança na aquisição de conhecimentos mas nunca se esquecendo da importante tarefa da contínua colocação de desafios que façam a criança progredir no seu desenvolvimento (Vasconcelos, 1997). Para contribuir para a permanência das crianças nessa zona de desenvolvimento, onde de facto são atingidos objetivos, o educador tem de ter algumas atitudes definidas por Hohmann e Weikart (1997) como a possibilidade de a criança contactar com diferentes materiais, providenciar espaço e tempo para as crianças efetuarem todas as suas experiências, o adulto procura perceber os interesses das crianças, encorajar as crianças dando-lhes a palavra e deixando-as efetuar atividades e tarefas sozinhas. É neste processo que o educador proporciona momentos de interação da criança com o mundo e que as crianças se mostram mais autónomas.

Outros dois elementos importantes no processo de aprendizagem inerentes à pedagogia-em-participação são a reflexão e a obtenção de informação. Importa neste primeiro momento definir o que se entende por refletir na medida em que toda a obtenção de conhecimento só é efetuada se este conceito for atingido. Refletir não é mais do que “olhar para o que aconteceu a fim de extrair a rede de significados que constitui o principal material para um comportamento inteligente em experiências futuras – é o coração da organização intelectual e da mente disciplinada.” (Dewey, 2010:91). Assim, pode afirmar-se que refletir é a obtenção de conhecimento que só acontece com a reconstituição de toda a experiência vivida pela criança. Assim refletir é também recordar a atividade ou experiência vivida. Um ser reflexivo tem uma visão diferente e obtém conhecimento diferente de um ser não reflexivo. “[...] el pensamiento confiere a los acontecimientos y objetos físicos una condición muy diferente de la que tienen para un ser no reflexivo.” (Dewey 2010:35). Pensar sobre uma determinada situação ajuda as crianças dirigir as suas aprendizagens para planificar, podendo ser esta planificação mental, com vista a um determinado objetivo.

É através destas várias formas da criança pensar que vai ter oportunidade de agir de uma forma estruturada. Qualquer experiência vivida pela criança pede uma reflexão sobre o antes o durante e o depois da própria ação. (Oliveira-Formosinho, 2011). Essa reflexão pode ser apoiada pela comunicação e troca de ideias que se faz com o adulto ou com os pares, conceito que irá ser abordado mais tarde.

Após a obtenção do conhecimento é importante usá-lo a nosso favor planejando e vivendo as experiências seguintes tendo em conta esse conhecimento. Tanto os adultos como as crianças conseguem usar as suas potencialidades e as conclusões de acontecimentos para decidir o que querem fazer no futuro, contudo, as crianças precisam da ajuda do adulto para o fazer (Vasconcelos, 1997). A obtenção de conhecimento é efetuada a partir das aprendizagens vividas e “reside na criação de relações no seio da experiência refletida.” (Vasconcelos, 1997:22). Assim, a aprendizagem experiencial pode ser traduzida pela experiência vivida e a sua reflexão.

Uma das melhores formas de consolidar conhecimentos após uma experiência significativa é a realização do registo da atividade. “Fazer um registo pode ser uma forma de as crianças se comprometerem com a planificação, tornando-se assim responsáveis perante si próprias e perante o grupo.” (Vasconcelos 1997:156). A criança tomou consciência que depois de um determinado acontecimento foram acontecendo outros e é possível aprender com essa continuidade já referida anteriormente. A forma como as crianças efetuam os seus registos pode ser a mais variada, apenas depende das oportunidades que tem ao seu dispor.

É através dos registos efetuados pelas crianças que estas continuam o processo de reflexão e de obtenção do conhecimento. Cada registo pode apresentar-se como uma peça de um puzzle que vai construindo a imagem final que a criança tem sobre uma determinada experiência ou um conjunto de experiências. Por sua vez, esses registos podem ser utilizados no momento da criança ou grupo de crianças comunicar a aprendizagem efetuada.

O último elemento da pedagogia-em-participação é definido por comunicação das aprendizagens adquiridas. “[...] A educação precisa de ser um desafio social e intelectual para as crianças e os seus educadores. Os educadores competentes motivam as crianças através de interações sociais ricas e complexas [...]” (Vasconcelos, 1997:19). A educação é vista como uma motivadora conversa entre seres diferentes que se podem completar. Assim, se se pensar nas características dessa mesma conversa chega-se à conclusão de que a educação, e por isso, a aprendizagem acontece num contexto de socialização. Socialização essa que se manifesta através da agência que temos sobre os outros e sobre nós próprios. A interação referida só é possível com a utilização da linguagem para troca de conhecimentos e com a oportunidade de convivência e de socialização.

É através da oportunidade dada às crianças para serem ouvidas que o próprio educador é capaz de perceber os seus interesses e planificar futuras atividades. “Na

área da educação infantil, as informações que as crianças podem dar são relevantes para se conhecer melhor [...] as crianças e também para entender como elas veem os processos que se desenvolvem, como se sentem, o que temem, o que desejam na sua experiência educativa.” (Oliveira-Formosinho 2008:79).

É importante que ao longo do tempo se aumentem as oportunidades das crianças participarem, com o intuito de melhorar a qualidade do contexto educativo, partindo-se assim para um ambiente apoiante para a criança. Este ambiente caracteriza-se pela “partilha do controlo entre crianças e adultos” (Brickman e Taylor, 1991:19).

O recordar pode ser difícil para uma criança que não sentiu a experiência como significativa, ou seja, se numa determinada atividade a criança não se sente motivada nem sente interesse a experiência não vai suscitar qualquer aprendizagem. “As crianças têm tendência para se lembrarem do que foi excitante e vivido com entusiasmo e, se foram os adultos a tomar todas ou a maior parte das decisões respeitantes ao trabalho na escola.” (Brickman e Taylor, 1991:130).

No que toca às capacidades desenvolvidas pela criança que expõe a sua aprendizagem “o processo de falar sobre os seus actos e de fazer a respectiva representação mental ajuda as crianças a avaliarem as suas experiências e a aprenderem com elas; também as torna mais capazes de virem a utilizar, no futuro, os ensinamentos dessas experiências.” (Brickman e Taylor, 1991:131). “A experiência cria laços entre as crianças e o mundo (pessoas e objetos) tornando-os um continuum. A forma reflexiva de viver a experiência constitui-a em expressão e significado.” (Oliveira-Formosinho 2011:22). Todo o processo de comunicação da criança com os pares e adultos exige um pensamento de interação, impossível de ser esquecido numa pedagogia de participação democrática.

2. METODOLOGIAS

2.1 Observação como base das metodologias

O início do trabalho, na sala de educação pré-escolar de 4 e 5 anos, foi feito de acordo com um ritmo que não prejudicou o trabalho nem o ambiente em que as crianças produziam as suas aprendizagens. O principal papel inicial da estagiária era o de um observador que “nos primeiros dias de observação participante [...] fica regra geral um pouco de fora, esperando que o observem e aceitem.” (Bogdan 1997:125).

Para a compreensão do processo educativo, a observação foi um processo importante para ajudar a construir novos significados e ideias sobre uma determinada realidade que se observa. Este processo fez com que se chegasse à avaliação do contexto educativo, bem como todas as vertentes avaliáveis, como são as crianças, os produtos das atividades bem como os processos de ensino-aprendizagem. Como refere Parente “a observação sistematicamente realizada e com caráter cumulativo de informação é um elemento fundamental da avaliação educacional.” (Parente 2002:168).

Foi através deste tipo de observação direta que se pôde obter dados precisos e significativos sobre o que a criança, ou o grupo de crianças, foi ou não capaz de fazer, sobre os seus interesses, necessidades diversas, entre outros fatores. Depois de cada observação elaborada devidamente seguiu-se a fase de reflexão sobre as mudanças que seriam ou não necessárias efetuar. Percebe-se então aqui a importância que a observação tem no processo ensino-aprendizagem e na avaliação da(s) criança(s).

Ao contrário da escola tradicional, sabemos que a avaliação na Educação Pré-escolar não passa por processos de testes iguais para todos mas é sim um conjunto de vários fatores que o educador pode observar através dos mais variados métodos e instrumentos. “Esta é a chamada avaliação alternativa, em contraste com as medidas standardizadas desenvolvidas para avaliar grupos ou comparar um grupo ou crianças com outras estatisticamente.” (Genishi, 1992, cit. Parente 2002:169).

Para se efetuar a avaliação alternativa acima referida foram utilizadas várias ferramentas com características e objetivos diferentes para a investigação. Importa ainda dizer que a avaliação pode ser feita através dos diferentes métodos como a observação direta de uma situação, entrevistas a crianças, educadores, pais, ou

outros sujeitos intervenientes, amostras de trabalhos de crianças recolhidos por exemplo nos portefólios individuais de crianças, análise de documentos da instituição ou documentos individuais da criança, entre outros. “Trata-se de um tipo de avaliação que se desenvolve, sempre, numa perspetiva naturalista, aberta à mudança e à complexidade da educação de infância.” (Parente 2002:169).

A observação direta na educação pré-escolar apresentou-se como crucial para uma boa avaliação de diferentes fatores. É através da observação da criança em “atividades desenvolvimentalmente apropriadas” (Parente 2002:169). que se obtém informação sobre as áreas de desenvolvimento em que a criança está mais ou menos capacitada. Foi essa observação seguida da consequente reflexão que ajudou à avaliação para se efetuar a planificação de futuras atividades. Pode esta afirmação ser feita devido ao conceito de prática reflexiva definida como “questionamento da realidade em que está inserida” (Marques, Oliveira, Santos, Pinho, Neves, Pinheiro 2007:130). “Em educação de Infância, a reflexão consiste numa ação que leva à reestruturação de práticas educativas para o melhor atendimento e desenvolvimento global da criança.” (Marques, Oliveira, Santos, Pinho, Neves, Pinheiro 2007:130). É este conceito de “reestruturação de práticas educativas” que deve ser a conclusão em aberto da avaliação, ou seja, a avaliação na educação da infância não é o fechar do ciclo mas sim o motor de renovação e reorganização do ambiente de aprendizagem que proporcionamos às crianças e a cada criança individualmente. Assim, chegamos ao ciclo da reflexão-ação que nos permite compreender a relação que deve existir entre a ação e a teoria prática. Este ciclo foi adaptado por Altrichter em 1993 referido por Nunes (2000) e apresenta-se como um elo de ligação de todas as ações do educador como prático reflexivo. Após a aquisição de informação teórica, a equipa pedagógica reflete para preparar a sua prática, na própria prática reflete sobre todos os momentos, mais tarde reflete sobre os resultados e por fim parte para nova aquisição de informação melhorando, reformulando e evoluindo na sua prática.

2.2 Instrumentos de registo de informação

No estágio desenvolvido foram utilizados vários tipos de registo e recolha de informação das crianças e de todo o grupo. As metodologias de investigação utilizadas

foram então uma tabela de verificação PIP (Perfil de Implementação do Projeto), incidentes críticos, registos contínuos, fotografias de atividades.

Na sua generalidade as listas ou tabelas de verificação ajudam o observador a recolher dados quando aquilo que tem de avaliar é um conjunto extenso de itens a serem observados. “São listas de traços específicos ou comportamentos agrupados numa ordem lógica.” (Parente, 2002:187). A forma de utilização das listas de verificação é bastante fácil de preencher na medida em que o observador define se um item se verifica ou não. A facilidade da utilização das tabelas de verificação é a possibilidade de serem preenchidas por diferentes observadores e por isso poderem ser lidas por um observador menos experiente. Depois de dois ou mais observadores preencherem podem ainda cruzar dados e perceber a fidelidade da lista de verificação. Como já referido, a lista de verificação utilizada tem como nome PIP (Perfil de Implementação do Projeto). É um “instrumento que a Fundação High-Scope desenvolveu para medir a implementação da qualidade das salas que praticam o modelo High-Scope” (Oliveira-Formosinho, 2002:154). O PIP está dividido em quatro grandes áreas sendo elas o espaço físico, a rotina diária, a interação adulto-criança e, por fim, interação adulto-adulto. Este instrumento de recolha de informação ajudou a analisar diferentes dimensões estruturais bem como processuais da organização e funcionamento da sala. Utilizou-se esta tabela de verificação durante a prática de estágio pretendendo-se descrever, analisar e efetuar a qualidade das práticas na sala. Com a ajuda da tabela pode-se melhorar a prática a vários níveis, na reflexão do educador, no diálogo do educador com os pais e ainda mais importante do que qualquer um destes fatores é a oportunidade que deu ao educador de efetuar a reflexão seguida de intervenção a esse nível. (ver tabela 1)

Outro formato de observação direta utilizado foi o registo de incidentes críticos. Este instrumento permite ao observador registar alguma informação pertinente sobre um determinado acontecimento ou comportamento, “apresentam os acontecimentos de forma factual e objetiva, relatando o que aconteceu, quando e onde, bem como o que foi dito e feito.” (Parente, 2002:181). Estes relatos possuem factos precisos de acontecimentos e podem, ou não, ser acompanhados por registos fotográficos e podem ainda conter discurso direto dos intervenientes (Parente, 2002). É importante que o observador seja capaz de perceber o que realmente importa numa situação para se saber separar o que é realmente crítico e importante de referir do que é insignificante.

Utilizaram-se também registos contínuos que se caracterizam por serem uma descrição detalhada de um determinado comportamento ou acontecimento registado tal como ocorre (Parente, 2002). Durante a descrição do acontecimento, pode ainda acrescentar-se a caracterização de todos os sujeitos intervenientes e ainda do contexto em que ocorre (Parente, 2002). Assim, o observador tem de ser capaz de observar e anotar o que acontece no momento nunca se esquecendo de todo o envolvimento em que esta acontece. É importante então que o observador não emita nenhum comentário pessoal sobre o acontecimento. “O registo contínuo tem a vantagem de tornar possível a realização de um relato compreensível, capaz de incluir a riqueza e complexidade dos comportamentos e/ou acontecimentos no contexto natural.” (Parente 2002:183). Neste sentido, através da utilização deste tipo de registo de observação, foi possível perceber que aconteceram mudanças de comportamentos de algumas crianças ao longo do tempo da prática pedagógica. Num ambiente rico em informação, como é uma sala de educação pré-escolar, tornou-se pertinente usar mais do que um destes instrumentos no momento de avaliação das crianças, do ambiente de aprendizagem e da prática do educador.

Um outro instrumento de observação bastante importante é a fotografia. O registo fotográfico de comportamentos e acontecimentos ajuda o educador a captar acontecimentos de uma forma rápida e, ao mesmo tempo, ajuda ao aumento da informação quando anexado e articulado com outros formatos de registo de momentos importantes. “Nas mãos de um investigador, uma máquina fotográfica pode ser utilizada de uma forma simples, para fazer o inventário dos objetos no local de investigação.” (Bogdan 1997:140). Assim, a fotografia foi utilizada neste caso para o registo do material existente na sala, e por isso em cada uma das áreas. As fotografias foram também utilizadas no momento de registo de atividades planeadas pela equipa pedagógica mas também para o registo de atividades livres e emergentes das crianças. A fotografia contém a informação que se capta visualmente, o que não acontece com os outros modelos de recolha de informação descritos, por este motivo é que se apresenta uma ótima opção para anexar a qualquer uma das outras metodologias.

3. CARACTERIZAÇÃO

3.1 Caracterização do meio externo

A instituição, jardim-de-infância onde a prática de estágio foi efetuada situa-se na cidade do Porto. Devido à sua localização central, torna-se evidente ser uma zona mista, e por isso, o comércio é predominante em relação a serviços e residências sendo que estas últimas são apartamentos, prédios altos. A maior parte das residências existentes estão em estado de degradação devido à movimentação da população para zonas periféricas devido às ofertas económicas aí existentes serem baixas.

A zona urbana onde a instituição está inserida conta com cerca de 25.000 habitantes. O espaço é frequentado por pessoas que se deslocam a pé bem como de transportes públicos como o metro, autocarro, camionetas, táxis e comboio relativamente perto do jardim-de-infância.

Como referido anteriormente a instituição situa-se numa zona rica em comércio dos mais variados tipos. Pode encontrar-se comércio tradicional devido às diferentes lojas como, drogeries, retrosarias, mercearias, talhos, peixarias, frutarias, padarias, ourivesarias, mercados, confeitarias, pastelarias, restaurantes, pronto-a-vestir, calçado, livrarias antigas e modernas, floristas, entre outros.

As lojas de comércio mais específico presentes na área são lojas de material de hotelaria, de fardas, desporto, artigos religiosos, fotografias, oculistas, perfumarias, discotecas, lojas académicas, tinturarias, entre muitas outras.

No que diz respeito a centros comerciais existem dois que contam com lojas de pronto-a-vestir, calçado, livraria, material informático e eletrodomésticos, restaurantes, loja de desporto, supermercado, entre outros.

A instituição é rodeada por vários órgãos de comunicação social.

Ao nível das instituições culturais existem relativamente perto da instituição vários teatros e bibliotecas. Algumas instituições de lazer estão também presentes perto da instituição como centros de convívio, lares de idosos e centros de dia. Ao nível dos serviços à comunidade fazem parte da zona da instituição a Câmara Municipal do Porto, a Junta de Freguesia, o Cartório Notarial, a repartição das

finanças, a tesouraria de fazenda pública, a conservatória civil, predial e comercial, posto policial, corporação de bombeiros, agências bancárias, agências de seguros, escritórios de advocacia, gabinetes de projetos de construção civil, gabinetes de contabilidade, reparação de automóveis e postos de correios.

Ao nível de cuidados de saúde existem vários consultórios médicos, consultórios de diagnóstico de diferentes especialidades, centros de saúde, casas de saúde, hospitais, clínicas e farmácias. No que diz respeito a instituições e estabelecimentos de ensino existem várias creches, jardim-de-infância, escolas de 1º, 2º e 3º ciclo, escolas secundárias, de cursos complementares e de ensino superior público e privado. A maior parte das zonas verdes que servem a instituição são públicas como o jardim do Marquês, o jardim da praça da República e a quinta do Covelo, utilizada para a prática de atividades de agricultura por parte das crianças quando participam em atividades semanais na horta pedagógica.

A rua da instituição é bastante movimentada. As ruas perto da instituição pelas quais as crianças passam estão na sua generalidade em boas condições, com passadeiras e respetivos semáforos e com pouca arborização.

3.2 Caracterização do meio interno

Aberta desde os meados do século XIX, a instituição é considerada inovadora para a época devido aos objetivos do fundador, que primava e defendia a guarda das crianças entre os 0 e os 3 anos de zonas e famílias desfavorecidas. As pessoas que cuidavam destas crianças tinham o dever de lhes dar as mínimas condições de bem-estar, alimentação, higiene e descanso. Ao longo do tempo, as doações que eram feitas por particulares, que foram diminuindo, e a entrada na ditadura originaram um desânimo por parte da direção da instituição que via outras pedagogias aparecer em Portugal mas que a instituição não conseguia acompanhar.

Ao longo dos anos a comunidade local foi sentindo necessidade de, mais do que uma creche, era necessário um jardim-de-infância e com esta nova valência apareceram novas preocupações a nível pedagógico passando assim a instituição a ser vista como um local educativo e pedagógico. Para dar continuidade à educação das crianças que frequentavam o jardim-de-infância e iniciavam assim a educação obrigatória formou-se o A.T.L. (atividades de tempos livres), atual C.A.T.L. (centro de atividades de tempos livres).

Atualmente a instituição, obra de inspiração católica baseia a educação na moral cristã nos seguintes objetivos pedagógicos: favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança como ser autônomo, livre e solidário numa perspectiva cristã de educação para a cidadania; respeitar os valores humanos consagrados pelas Declarações dos Direitos das Crianças e do Homem; apostar numa estreita relação entre família e instituição; inserir da criança em grupos sociais diversos; respeitar a pluralidade de culturas; favorecer a consciência como membro da sociedade; promover o sucesso da aprendizagem e desenvolvimento global da criança; favorecer aprendizagens significativas e diferenciadas; desenvolver a expressão e comunicação; desenvolver a curiosidade e pensamento crítico; oferecer à criança bem-estar e segurança; proceder-se à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades, promovendo a orientação da criança e por fim estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade. Deste modo, a instituição tenta aplicar e satisfazer o que a Lei-Quadro da educação pré-escolar defende:

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autônomo, livre e solidário. (Lei-Quadro da educação pré-escolar – lei n.º5/97)

Comprometendo-se a instituição a atingir tais objetivos é necessário proporcionar à criança boas condições ambientais dentro da instituição devendo cada um dos espaços ser considerado acolhedor, alegre, cuidado, organizado, tranquilo e de segurança. Procura-se que o espaço seja “aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético, amigável; seja seguro; seja lúdico e cultural” (Oliveira-Formosinho, 2007,2008 cit. Oliveira-Formosinho,2011). Tendo em consideração o tempo de existência da instituição, existem estruturas internas difíceis de alterar, pelo que não se poder efetuar muitas alterações físicas. Ao nível da estrutura física da instituição, esta é um edifício de pedra, muito espaçoso que contém cave, rés-do-chão e 1º andar.

Ao nível das instalações a instituição conta então com um salão onde é feita a receção das crianças,este salão é utilizado no momento de despedida e encontro das crianças com os pais, onde estão expostos alguns trabalhos realizados pelas crianças a onde são efetuadas atividades de toda a instituição. Na valência de educação pré-escolar a instituição conta com uma sala para crianças de 3 anos, uma sala para

crianças com 3 e 4 anos, duas salas para crianças de 4 e 5 anos, zona polivalente de recreio e de sessões de movimento e televisão, zona exterior para atividades ao ar livre, refeitório e cozinha, instalações sanitárias de crianças e instalações sanitárias do público, sala da direção e atendimento aos encarregados de educação e secretaria. A sala vermelha, onde se realizou a prática do estágio está dividida em dez áreas sendo elas a área dos jogos; a do computador; a das construções; a da plasticina; a do recorte e colagem; a do desenho; a da biblioteca; a da casinha; a da casinha pequena e a da pintura. De uma maneira geral a sala está bem organizada e cada área bem definida e de fácil acesso a todas as crianças.

As crianças têm o direito de crescer em espaços onde o cuidado e atenção prestados à dimensão estética constituam um princípio educativo básico. As experiências que as crianças vivem com o espaço devem poder converter-se em experiências estéticas, de prazer e de bem-estar. (Oliveira-Formosinho, 2007,2008 cit. Oliveira-Formosinho, 2011)

No que toca à valência de jardim-de-infância a instituição tem capacidade para aproximadamente 80 a 90 crianças. A instituição encontra-se aberta das 7h30 às 19h30 sendo que a receção das crianças ocorre entre as 7h30 e as 9h30 e o reforço do pequeno-almoço é da responsabilidade dos encarregados de educação e é servido entre as 8h45 e as 9h00. As atividades sociopedagógicas acontecem entre as 9h00 e as 11h30, seguindo-se o almoço que dura cerca de uma hora. Das 12h30 às 13h30 as crianças usufruem do recreio ou participam em atividades extracurriculares. As crianças mais novas, da sala dos 3 anos têm a sua hora de sono das 12h30 às 14h30. As crianças das restantes salas das 13h30 às 15h45 têm atividades sociopedagógicas seguidas do lanche que dura cerca de 15 minutos. Das 16h00 às 19h00 acontece o prolongamento e as crianças vão saindo da instituição. Como referido acima a instituição encerra às 19h30.

No que diz respeito ao C.A.T.L. das 12h00 às 13h45 é o almoço, das 16h00 às 16h45 acontece o lanche e das 16h45 às 19h00 são efetuadas atividades pedagógicas e depois a saída das crianças da instituição.

Observando e pensando em todas as valências que a instituição oferece aos seus utentes pode afirma-se que é uma instituição capaz de acompanhar as crianças ao longo da vida, assim como referido na Lei-quadro de 1997.

As atividades extracurriculares das quais as crianças podem usufruir são expressão musical, e inglês, atividades realizadas por profissionais de uma empresa que colabora com a instituição.

A equipa pedagógica reúne semanalmente com o objetivo de avaliar as atividades da semana anterior e planifica as atividades da semana seguinte, sejam atividades de instituição ou de sala. Realizam-se por ano cerca de duas reuniões com os encarregados de educação, uma no início do ano letivo e outra perto do final do ano.

Esta é uma instituição que oferece aos utentes recursos humanos e materiais mínimos, porém consegue proporcionar o essencial. A instituição é gerida pela direção que é composta por sete voluntários, fazendo parte deste grupo está inserida a coordenadora administrativa e a diretora técnica que coordena a creche, a valência de educação pré-escolar, o CATL, a cozinha e o trabalho auxiliar. A valência de educação pré-escolar conta ainda com a presença de uma psicóloga. No que diz respeito aos recursos humanos a educação pré-escolar pode contar com quatro educadoras, quatro auxiliares de ação educativa, quatro trabalhadoras auxiliares, uma cozinheira e duas ajudantes desta.

No que toca aos deveres dos encarregados de educação e de acordo com o regulamento interno 2013/2014 (2013), estes devem cumprir as horas de entrada e saída das crianças da instituição, estar atentos a informações apresentadas no hall de entrada da instituição, manter um contacto telefónico disponível durante o período em que a criança se encontra na instituição, assinar a declaração de autorização de entrega da criança, validando a lista de pessoas que podem ir buscar a criança, atualizar os dados da ficha de inscrição sempre que ocorra alguma alteração, retirar a criança da instituição no caso de doença súbita, controlar a higiene da criança, controlar na saúde da criança não a trazendo para a instituição em caso de doença, assegurar o uso da bata diariamente pela criança, assegurar que a criança use fato de treino e sapatilhas no dia de ginástica.

A instituição tem o dever de promover um desenvolvimento pessoal e social, numa perspetiva cristã de educação para a cidadania, inserir a criança em grupos sociais diversos, com respeito pela pluralidade das culturas favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade. A educação deve ainda promover aprendizagens significativas e diferenciadas que estimulem o desenvolvimento global da criança, deve desenvolver a expressão, a comunicação, a curiosidade e o pensamento crítico, atividades onde a criança estabeleça relações de efetiva colaboração com a comunidade.

A instituição tem o direito de pedir declarações médicas das crianças que tenham sofrido de alguma doença infectocontagiosa, pedir fotocópias de prescrições

médicas de antibióticos, determinar a comparticipação familiar de acordo com os rendimentos presumidos, sempre que haja dúvidas fundadas sobre a veracidade das declarações de rendimento. (regulamento interno,2013)

O contacto mais frequente entre todas as crianças da instituição é nos momentos de chegada à instituição, hora das refeições, recreios e nas diferentes manhãs recreativas e nas saídas em grande grupo de uma forma pontual.

A instituição é caracterizada por sobreviver sem fins lucrativos recebendo a comparticipação dos seus utentes, segundo o seu rendimento familiar, de uma contribuição do Centro Regional de Segurança Social do Porto, de subsídios de entidades oficiais ou particulares e de todos os outros rendimentos do património da associação. No que toca ao relacionamento com outras instituições, frequentam a escola primária mais próxima, as crianças que usufruem do CATL, recebem estagiárias da Universidade Lusófona do Porto e por fim a Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, ESEPF, que tem anualmente estagiárias que cooperando com a equipa pedagógica aumentam a sua formação prática. Referindo agora a relação que a instituição estabelece com a comunidade, as crianças, de 5 anos de idade, usufruem de momentos pedagógicos passados na Quinta do Covelo onde podem praticar o cultivo de algumas espécies de alimentos e observam a sua evolução e crescimento na horta pedagógica, todas as semanas, se o tempo meteorológico permitir a saída das crianças da instituição. De acordo com os objetivos presentes no Plano Anual de Atividades pode perceber-se que a instituição propõe o intercâmbio entre as famílias e a instituição. A instituição põe em prática o tema anual 2013/2014, “Pequenos cientistas, grandes soluções”. Com este tema a equipa pedagógica tem como principal objetivo colocar as crianças a pensar sobre os mais variados acontecimentos científicos. Colocando questões e obtendo respostas através das mais diversas experiências práticas.

No que diz respeito ao Plano Anual de Atividades (ver tabela 2) este apresenta aquilo que toda a equipa institucional se propõe a realizar durante o ano letivo com determinados objetivos para cada uma das atividades, desenvolvendo por isso várias capacidades e aprendizagens com e nas crianças.

Em relação à intervenção na instituição as estagiárias decidiram, com o apoio de toda a equipa educativa da instituição, realizar um espetáculo com vista à angariação de fundos monetários para a compra de material e equipamento para a instituição. (ver tabela 3). Não foi possível a concretização do plano estruturado por razões institucionais, porém foi importante a sua planificação e organização por parte

das estagiárias. Ainda assim todas as competências foram atingidas na organização e concretização de manhãs recreativas, algumas das quais integradas no plano anual de atividades.

3.3 Caracterização do grupo, famílias e crianças

O grupo da sala vermelha, como o qual foi efetuada a prática de estágio, é composto por 21 crianças, estando divididas em 9 crianças de 4 anos e 12 crianças de 5 anos (ver gráfico 1). Dos 21, 10 são do sexo feminino e 11 do sexo masculino (ver gráfico 2). São crianças bastante enérgicas, cooperantes, curiosas, mas com alguma dificuldade em resolver os seus conflitos.

Este é um grupo heterogéneo pois cada criança é única, e por isso para se poder compreender e valorizar o seu desenvolvimento é importante salientar algumas características comuns ao grupo em questão. As informações que se seguem estão presentes no projeto curricular de sala dos 4/5 anos, sala vermelha. O grupo encontra-se numa fase de afirmação, é autónomo e responsável. Gostam de brincar em grupo, no entanto, a maioria necessita de ser estimulado para aceitar um elemento que tem dificuldade comportamental; gostam ainda de descobrir e de representar o mundo através do desenho e da pintura. Interessam-se por tudo o que os rodeia e gostam de experimentar e procurar diferentes estratégias para chegar ao resultado desejado. Começam a diferenciar-se os interesses entre as meninas e os meninos. Permanecem muito mais tempo a realizar qualquer atividade e têm gosto em terminar o seu trabalho. As brincadeiras da vida doméstica podem prolongar-se por períodos indeterminados, a área da casinha das bonecas, as construções, os jogos o desenho e a pintura dividem o interesse do grande grupo.

Na área de formação pessoal e social o grupo já está integrado na instituição. Entre as crianças já existem amigos preferidos, mas ainda se nota o egocentrismo, o que leva em alguns momentos à existência de conflitos e alguma agressividade que o grupo ainda tem dificuldades em gerir sendo necessária, a intervenção do adulto.

Ao nível da linguagem utilizam frases mais complexas e elaboradas mas os tempos verbais por vezes não estão no tempo correto. Brincam com as palavras e contam histórias fantasiosas com entusiasmo, vivem aventuras impensáveis e interpretam heróis imaginários, ao mesmo tempo que se identificam com eles. Apreciam muito o jogo dramático e os fantoches, interessam-se cada vez mais pela leitura e pela escrita, como algo para conhecer e investigar. São capazes de

reconhecer os seus nomes escritos e os de alguns dos colegas, gostam ainda da brincadeira de descobrir palavras que começam por determinada letra.

Ao nível da plástica, apresentam uma motricidade fina cada vez mais apurada, realizando desenhos com mais pormenor. Utilizam a tesoura cortando a direito, e a maior parte já consegue recortar pequenas imagens. Desenham uma figura humana com cabeça, tronco e membros, dando-lhe já alguma expressão com os olhos e a boca. Ao nível da expressão motora o grupo utiliza corretamente os talheres, vestem-se e despem-se sozinhos, embora os laços dos sapatos constituam ainda um meta a atingir. Já descem escadas sem apoio e alternando os dois pés, andam com facilidade em bicos de pé e saltam ao pé-coxinho.

No que respeita à matemática separam, ordenam e classificam os elementos cor, tamanho e quantidade. Fazem contagem na base 10 e conseguem já ter noção da adição na base 10, nem todos conseguem identificar os números até 10. Ao nível da música gostam de ouvir, de dançar e de improvisar cantigas. Têm sentido de ritmo, conseguem fazer três sequências rítmicas e “adoram” tocar instrumentos musicais. No que se refere à expressão dramática fazem pequenas dramatizações e gostam de, na área da biblioteca, contar histórias e dramatizá-las.

No que concerne à área do conhecimento do mundo, estas são crianças que gostam de saber o porquê das coisas e mostram interesse por tudo o que é novo e que lhes é transmitido. Na área das novas tecnologias utilizam o computador na realização de jogos como puzzles, diferenças, ouvem histórias e começam a escrever no Word algumas palavras que encontram na sala.

No que diz respeito ao nível de escolarização dos pais das crianças predomina o 12º ano e a licenciatura, havendo pais com apenas o ensino básico e um dos pais possui doutoramento (ver gráfico 3). Poder-se-á considerar que o nível de escolarização dos pais, de maneira geral é médio alto e por isso na sua generalidade as crianças têm um bom acompanhamento “escolar” e de aprendizagem em casa. A maior parte das crianças é filho/a único/a ou então tem um irmão, sendo que só 3 crianças é que têm dois irmãos ou mais (ver gráfico 4). Estes dados apontam para a realidade que se apresenta atualmente, a diminuição do número de filhos por casal. No que toca à habitação, a maioria das crianças vive em andares e apenas 6 vivem em moradias devido à probabilidade dos custos de um andar ser mais baixo do que uma moradia. De todas as crianças, 7 não têm quarto próprio o que, num universo de 21 crianças de pode considerar anormal e um pouco preocupante na medida em que o desenvolvimento das crianças depende da existência de um local só da criança onde

esta se sinta confortável e possa sentir o local como seu. Tendo em conta a profissão dos pais pode considerar-se que o nível económico é caracterizado como médio-alto (ver gráfico 5) apesar de algumas das profissões não serem consideradas de grandes vencimentos. Oito das crianças da sala têm os pais a viver separados, o que pode gerar alguns conflitos e diferentes pensamentos na sala acerca de organização familiar. Do grupo, 16 das crianças vive no conselho do porto sendo que as restantes dividem-se por Matosinhos, Espinho, Maia e Vila Nova de Gaia. Apenas duas crianças se deslocam de metro até à instituição sendo que as restantes vão a pé ou de carro, fator importante na sociedade em que vivemos devido à maioria das crianças utilizar em demasia transportes públicos ou particulares, não conhecendo as ruas e os locais por onde passam. A maioria das crianças chega ao jardim-de-infância entre as 9h00 e as 9h30 e sai da instituição entre as 17h00 e as 18h00 (ver gráfico 6). Este último dado pode ser indício de dificuldades nas aprendizagens das crianças devido aos atrasos que acontecem de manhã, algumas crianças chegam algum tempo depois das 9h00 e “perdem” alguma da informação já partilhada com as restantes crianças. Uma das estratégias a desenvolver será atrasar o acolhimento para mais tarde, tendo assim chegado todas as crianças à instituição.

4. INTERVENÇÃO

Quando as crianças brincam de forma ativa – sozinhas ou com outras crianças, de forma organizada ou confusamente, sossegadas ou barulhentas – estão, de facto, ocupadas a aprender o mundo pela forma que é normal nas crianças – explorando e trabalhando com pessoas, materiais e ideias.

AnnRogers (Hohmann, Banet, Weikart, 1991:151)

Uma criança aprende quando efetua uma aprendizagem significativa que se caracteriza por ser uma atividade em que a criança tem interesse pelo que está a fazer e está, portanto, completamente envolvida na antecipação e na resolução de problemas.” (Hohmann, Banet e Weikart, 1984:175). O presente capítulo será o ponto onde se apresentará a intervenção efetuada na sala vermelha (nome usado na instituição), com um grupo de crianças de 4/5 anos, já caracterizadas no ponto anterior. As atividades efetuadas durante a prática de estágio desenvolviam-se apoiadas em diferentes pontos de partida sendo eles a metodologia de trabalho de projeto, as temáticas de cada dia da semana estabelecidas pela instituição e as atividades livres do grupo e de cada criança individualmente. No que diz respeito à metodologia de trabalho de projeto esta foi aplicada quase pela primeira vez com o grupo de crianças pelo que se desenvolveu ainda de uma forma muito simples. As temáticas de cada dia da sala vermelha tinham como nome dia das descobertas, dia das histórias, dia de culinária, dia da ginástica e dia das surpresas, aplicados de segunda a sexta-feira.

Analisando toda a prática exercida durante o ano letivo 2013/2014, pode dizer-se que teve como principal enfoque a promoção de atividades significativas para que as crianças pudessem desenvolver algumas competências de uma forma interessada, saudável e em grupo. Foi possível perceber e confirmar que as crianças são competentes e capazes de efetuar alguns processos como a exploração de materiais e objectos a fim de extraírem conhecimento e informação e por fim a comunicação desse conhecimento aos pares e adultos.

4.1 Os projetos

Durante o ano foram desenvolvidos dois projectos na sala tendo tido sido realizados em simultâneo mas com períodos de duração diferentes. Os projectos tiveram como nome “Vamos construir um teatro” e o segundo “Os planetas do sistema solar”.

Na sua generalidade, primeiro projeto permitiu às crianças efectuarem trabalho em pequenos grupos, prepararem peças de teatro e expressarem-se perante o grupo através dessa apresentação. Além disso as crianças tiveram algumas oportunidades de desenvolver outro tipo de competências mais gerais que se conseguiram integrar no desenvolver do projeto. Tendo em conta que foi o primeiro projeto realizado com as crianças foram os adultos que iniciaram a pesquisa de informação para a dar a conhecer às crianças e através dessas aprendizagens as crianças já deram mais alguns passos sozinhas no projeto que iniciou mais tarde. (ver fotografia 1) Em grande grupo as crianças definiram que a sala deveria ser transformada num teatro e deveria ter um nome pelo que algumas crianças deram ideias de alguns nomes que foram a votação. Promoveu-se então momentos de tomada de decisão entre as crianças. No que dizia respeito a decisões específicas e inerentes a todo o grupo efetuaram-se votações como no momento de escolha o teatro do projeto de sala bem como na escolha do nome do peixe que habitava na sala vermelha. (ver registo 1). Tais votações promoveram valores democráticos na sala e por essa razão todas as crianças perceberam que eram um elemento importante na tomada de decisões bem como para a constituição de trabalhos em pequenos grupos como foram os grupos de teatro que se criaram na sala (ver fotografia 2). O papel que a estagiária manteve com o grupo de crianças foi compreender o papel ativo das crianças dando-lhes espaço para que estas fossem ouvidas e se manifestassem sem se sentirem inibidas de participar. Foi importante explicar às crianças que depois de uma votação a opção mais votada é a admitida como vencedora. Durante a votação todas as crianças e adultos da sala tiveram oportunidade de votar. Desta forma as crianças puderam dar a sua opinião e perceber que também devem aceitar a dos pares. A votação efetuou-se com peças de lego que as crianças iam encaixando nos locais respetivos ao nome que escolhiam, com a ajuda o adulto. No final a coluna de lego mais alta era a correspondente ao nome vencedor. No mesmo dia algumas crianças disponibilizaram-se para fazer a placa para colocar na entrada do local de acolhimento onde seria o

teatro. Durante a construção da placa as crianças mostraram-se bastante unidas e trabalharam em conjunto definindo tarefas como a cor que cada um iria pintar tendo em conta que o nome do teatro foi “arco-íris”. (ver fotografia 3). No que diz respeito aos trabalhos em pequenos grupos as crianças tiveram oportunidade de tomar decisões em grupo como por exemplo que papel é que cada criança iria representar nas diferentes histórias que iriam ser contadas. (ver fotografia 4). Neste tipo de trabalhos as crianças ajudavam-se umas às outras na realização das mascaras e procuravam informação quando não sabiam de que cor ou que características tinha a sua personagem. (ver fotografia 5) Ainda antes dos trabalhos de pequeno grupo as crianças definiram em grande grupo quais as histórias que iriam representar e de seguida, sorteando, foram distribuídas as crianças pelas histórias. Estes trabalhos em grande e pequeno grupo fizeram com que as crianças se sentissem como um ser que faz parte do grupo e desta maneira foram cedendo em algumas decisões. Como a equipa pedagógica se encontrava a trabalhar com um grupo de cada vez as restantes crianças iam solucionando os seus problemas de diferentes formas mas o meio de eleição das crianças era pesquisar nos livros da biblioteca ou então procurando nos animais existentes na área das construções. (ver fotografia 6) A par da preparação das peças de teatro as crianças foram dando algumas ideias sobre o que achariam que seria necessário num teatro. Deste modo foram efetuadas algumas conversas no acolhimento e ao final da manhã onde cada um dava a sua opinião mais ou menos pensada de acordo com o que as crianças viveram. Enquanto o V. (5 anos) dizia “Temos de ter um sitio para as pessoas comprarem o bilhete e uma coisa para as moedas” o R. (4 anos) afirmava que “eu não tenho moedas, só a minha mamã”.(ver fotografia 7) Assim, mesmo depois de já definidas algumas peças de teatro que as crianças queriam fazer, estas foram dando algumas ideias para o aumento da complexidade do mesmo como por exemplo quando o V. referiu que era preciso o sitio onde se vendia os bilhetes do teatro. (ver fotografia 8) Através destas expressões das crianças foi possível construir-se uma bilheteira, palavra introduzida no vocabulário das crianças e recordada por muitos no momento de ir comprar os bilhetes, bem como a construção de moedas notas e porta moedas para cada criança. Através destas atividades as crianças puderam desenvolver a motricidade fina e o sentido estético na construção destes materiais, no ato da compra do bilhete desenvolveram o raciocínio lógico-matemático no sentido em que usavam as moedas e notas para pagar os bilhetes. (ver fotografia 9) Neste tipo de atividades foi promovido junto das crianças a oportunidade de efetuar alguns trabalhos de acordo com o que as crianças tinham em

mente e foi através da observação de algumas moedas e notas de brincar que as crianças construíram o seu dinheiro. Foi possível perceber que no processo de construção de moedas algumas crianças sentiam-se mais confortáveis em desenhar a moeda e outras em recortar, pelo que enquanto uma criança recortava as moedas outra criança apenas as desenhava e no fim dividiam em partes iguais para os dois. Foi possível observar mais tarde a continuidade que as crianças deram a esta atividade quando contornavam cartas de brincar construindo novas cartas construídas por eles próprios. Desta forma as crianças perceberam que existem moedas e notas diferentes e mostraram interesse quando perceberam que para ir ao teatro “quando é a sério” têm de pagar e agora o teatro da sala vermelha já era a sério também. De uma primeira vez que as crianças mostraram interesse em construir um teatro e tendo em conta que as mesmas não tinham tido anteriores experiências em realizar pesquisas, a equipa pedagógica elaborou alguns momentos em que as crianças adquiriam informação sobre a história e características do teatro na sua generalidade através de representações por parte dos adultos. (ver fotografia 10). Introduziu-se ainda, além da teia do projeto, um caderno do grupo onde as crianças faziam desenhos e registavam o que iam aprendendo ao longo do tempo. (ver fotografia 11) No momento de construção da teia algumas crianças consultavam o caderno que se encontrava na biblioteca da sala (ver fotografia 12). No momento final da manhã as crianças voltavam a reunir-se e com a teia cada vez mais completa as crianças que a iam preenchendo comunicavam às restantes a informação aprendida por todos e registada no final. No momento de realização das peças de teatro as crianças juntavam-se em pequenos grupos com um adulto para ensaiar as peças de teatro. Durante os ensaios as crianças eram capazes de dar a sua opinião sobre o que achavam acerca da peça ou do modo como estavam a ensaiar. Foi possível perceber que houve crianças que se mostraram bastante a vontade para ajudar outras na interpretação das personagens como fez a M. ao ajudar a I.G. a representar a carochinha. (ver fotografia 13) Neste momento foi dada liberdade às crianças para que partilhem experiências entre elas e atuem de acordo com as suas vontades e tendo em conta que trabalham em grupo cada um tem um papel ativo na construção da peça de teatro. (ver fotografia 14)

O segundo projeto foi mais significativo tendo em conta os interesses das crianças, pelo que respondeu a bastantes perguntas que estas criavam. Diferente do

anterior este projeto surgiu em momento de acolhimento quando as crianças se questionaram acerca do sol, se seria ou não uma estrela. Desde esse momento de troca de ideias entre as crianças, em que uns diziam que o sol era uma estrela e outros diziam que este não o era, foi possível perceber o interesse que as crianças tinham pelo tema. Foi importante no início do projeto conseguir controlar o grupo porque devido a ideias diferentes que as crianças tinham, estas exaltavam-se e não conseguiam compreender que se deve respeitar a opinião dos outros. Assim, as crianças construíram cartões de descobertas que levavam ao pescoço no dia em que teriam de fazer a pesquisa. Quando voltaram à instituição no dia seguinte algumas crianças já tinham mudado de opinião dizendo que o sol era mesmo uma estrela mas outras não tinham feito a pesquisa, pelo que, foi necessário observar todos os registos trazidos de casa e explicar tudo às crianças que não pesquisaram. A aprendizagem ativa aconteceu devido à pesquisa e aos registos que as crianças efetuaram com a ajuda dos encarregados de educação. Durante todo o dia as questões das crianças giravam em torno do sistema solar, mais propriamente sobre o sol, o planeta terra e a lua. Foi possível perceber que algumas crianças tinham ideias diferentes acerca destes astros, pelo que, depois de alguns dias a abordar o tema as crianças conseguiram construir uma realidade diferente daquela que imaginavam e mais correta, como se apresenta a aprendizagem significativa, uma oportunidade para construir uma imagem diferente da realidade. A recolha da informação por parte das crianças foi efetuada em casa com os pais, o que revela que as crianças que o conseguiram souberam dizer os pais o que andavam à procura. (ver fotografia 15) Foi intenção da equipa pedagógica deixar que fossem as crianças a comunicar aos pais qual a tarefa que teriam para fazer em casa. Uma das tarefas mais pertinente durante a prática foi a promoção do diálogo entre a criança e o mundo imbuída de investigação sobre o seu contexto. A equipa pedagógica, acreditando na competência da criança não deu respostas imediatas quando estas tinham dúvidas mas sim promoveu a pesquisa e a investigação. Por vezes foi complicado fazer com que a informação chegasse aos encarregados de educação mas ao longo do tempo as crianças foram ganhando experiência e prática e os encarregados de educação também se mostraram mais disponíveis para ouvir as crianças e curiosos quando queriam entrar na sala para ver o que os seus filhos iam fazendo. Durante o projeto de sala a estagiária levou para a sala um modelo de sistema solar onde as crianças podiam ver os movimentos de rotação e translação da lua da Terra e do sol. As crianças comunicaram depois de observarem o modelo apresentado que queriam fazer um

para a sala vermelha. Neste sentido o grupo de crianças que se disponibilizou a fazê-lo afirmou que iam ser precisas bolas para fazer o sol, a lua e a terra e iam precisar de diferentes cores como amarelo, verde, azul e a cor da lua. Promoveu-se assim o desenvolvimento da exploração, manipulação, representação no decorrer do projeto dos planetas quando as crianças construíram o sistema solar. A pesquisa em livros ajudou as crianças a definir de que cor seria a lua. (ver fotografia 16.) No que diz respeito à obtenção de informação por parte das crianças foi importante estas efetuarem registos porque em muitas situações o registo foi uma forma de mostrar refletir e sintetizar as suas aprendizagens. De todos os registos efetuados pelas crianças estas apresentaram maioritariamente o registo baseado no desenho usando diferentes materiais de escrita mas quando as atividades e experiências eram realizadas em grande grupo as crianças iam mais além construindo objetos em três dimensões como por exemplo na construção de um modelo do sistema solar. (ver fotografia 17) As crianças puderam mostrar o que tinham aprendido através do modelo em três dimensões do sistema solar mas só com o sol a lua e a Terra. Apesar de não terem surgido mais questões em grande grupo sobre o sistema solar as crianças continuaram a fazer pesquisas em casa e uma das crianças trouxe uma peça de teatro sobre os planetas. Quando chegou com os textos a I.G. foi capaz de afirmar “é uma história, é os planetas”. Foi possível perceber que a criança estava a associar o projeto do teatro com o projeto dos planetas, o sentido de continuidade continua presente nas crianças quando associam as aprendizagens efetuadas. Foi possível então ler a história às crianças e foi uma das formas de apresentar o que as crianças tinham aprendido, usando-se a história pra a festa de finalistas onde os encarregados de educação estiveram presentes.

4.2 As atividades livres

Ao longo da prática do estágio a conceção sobre cada uma das crianças foi-se alterando devido à evolução de cada uma. Foi importante a equipa pedagógica acreditar na competência das crianças para que estas pudessem evoluir a vários níveis mas principalmente na capacidade cognitiva e de comunicação por exemplo nos momentos de acolhimento, ao início do dia, e de recordação ao final da manhã. (ver registo 2) Verificou-se na prática que a criança é um ser vulnerável e que houve

alguns momentos que o adulto teve de dar valor a essa fragilidade como quando o R. caiu das escadas ao descer da área do acolhimento (ver registro 3)

Retomando a competência da criança, esta foi valorizada em toda a prática, por exemplo quando a M.G. e a C. apareceram na sala com alguns materiais trazidos de casa para mostrar uma técnica de fazer pulseiras. A equipa pedagógica não sabia como fazer as pulseiras mas devido ao interesse de todo o grupo no assunto a atividade tornou-se logo motor para futuras aprendizagens. (ver fotografia 18) Este acontecimento tornou-se crucial no desenvolver de algumas capacidades das crianças como a concentração, persistência e criatividade no momento de evolução da técnica da construção das pulseiras, bem como na conjugação de diferentes cores e construção de padrões. Na construção das pulseiras as crianças utilizavam os elásticos e dois lápis ou canetas da área do desenho. Ao longo do tempo as crianças iam percebendo que os lápis tinham também essa função de ser usados com os elásticos e algumas crianças passaram a usar o dedo indicador e o médio quando não tinham lápis à disposição. Desta forma as crianças arranjam maneira de fazer as pulseiras e comunicando aos pares que era possível fazer as pulseiras sem os lápis. As crianças apercebem-se das diferentes evoluções que vão ocorrendo nomeadamente quando observam resultados diferentes nos seus trabalhos ao longo do tempo. Um dos meios onde as crianças observam essa evolução é através do seu portefólio onde colocam os seus trabalhos. Foi possível perceber, através de uma entrevista a uma criança que há crianças que percebem que ao longo do tempo evoluem a vários níveis. (ver entrevista 1)

Para que as crianças se tornassem cada vez mais autónomas foi importante efetuar o processo de iniciar uma atividade com elas mas deixá-las continuar sem o papel do adulto tão demarcado. A criança é o principal ator das suas aprendizagens pelo que foi importante dar espaço às crianças para poderem produzir as suas próprias ideias e conceções sobre as suas experiências individuais ou em grupo. No início do ano letivo a estagiária estava presente durante mais tempo com cada uma das crianças na área mas ao longo do tempo foi dando espaço às crianças passando com mais frequência de área em área (ver fotografia 19).

Experiência não significa apenas «experimental», mas também «passar por», tentar levar a cabo alguma coisa e «em certo sentido, cada experiência devia preparar uma pessoa para experiências posteriores mais profundas e

abrangentes. É este o verdadeiro significado do crescimento, da continuidade, da reconstrução, da experiência». (Dewey cit. Vasconcelos 1997:227)

De facto as experiências de ciências, associadas ao projeto da instituição, efetuadas durante a prática de estágio apresentaram-se mais do que a mera experimentação. (ver fotografia 20) Foi através de diferentes experiências e posterior comunicação entre as crianças e o adulto que se desenvolveram e moveram conhecimentos. Procurou-se dar à criança o poder de experimentar ao realizarmos experiências como: colocar objetos na água e perceber que uns flutuam e outros não, utilizar ímanes de forma livre na sala para se perceber o que é atraído ou não. (ver fotografia 21)

Estas experiências deram às crianças muitas possibilidades definidas por Oliveira-Formosinho (2011) como oportunidades de desenvolvimento das identidades pessoais quando por exemplo o V. escreve o nome de todos os colegas num desenho, mostrando assim que é um entre todos (ver registo 4); desenvolvimento das identidades relacionais e sociais quando por exemplo a M e a M.G. falam sobre características específicas de outra criança (ver registo 5); desenvolvimento da pertença no momento de acolhimento quando a C. pediu para falar sobre um episódio que lhe acontecera no dia anterior, mesmo depois de a educadora passar para outro assunto (ver registo 6); desenvolvimento da comunicação em torno de experiências de manipulação, exploração, representação nos momentos de recordação das atividades desenvolvidas, por exemplo depois de fazer cada um uma marioneta para si (ver fotografia 22); desenvolvimento de experiências de narração como suporte na documentação e visando a criação de significado.

Nas experiências que proporcionamos às crianças tivemos a preocupação de dar ênfase à característica de continuidade que deve estar sempre presente no momento da vivência de novas experiências, tal como aconteceu na dinamização de atividades relacionadas com o mel e as abelhas, conceitos que surgiram numa das visitas semanais à horta pedagógica. (ver fotografia 23)

O usar as experiências não tem como objetivo isolado mudar o interior da criança mas sim mudar a sua visão e os seus conhecimentos sobre o mundo. Tal como aconteceu na experiência de dissolver substâncias em água onde as crianças puderam perceber quais os elementos que se dissolviam mas também projetar essa aprendizagem para algumas culinárias como por exemplo a utilização de sal e açúcar que dissolvidos em água deixam de se ver. (ver fotografia 22) É objetivo da vivência

das experiências que estas “preparem o aluno para uma experiência futura.” (Dewey 2010:48), tal como ocorreu na situação em que as crianças construíram o placard com as regras da sala definidas pelos mesmos (ver registo 7). Valorizou-se assim a opinião de Dewey (2010), de que todas as experiências deveriam ter algum influência na preparação de uma pessoa para posteriores vivências mais profundas e complexas.

Para que as experiências se tornem de facto significativas para a criança é importante referir que o educador deve confrontar as experiências já vividas com a planificação das seguintes, tal como aconteceu num momento de transição entre as atividades da manhã e o almoço quando a estagiária preparou um jogo de memória que se mostrou demasiado fácil para as crianças, tendo sido alterado mais tarde e realizado novamente (ver registo 8)

Na sala vermelha foi por vezes um desafio grande planificar atividades para crianças tão diferentes, ou seja, planificar a atuar de forma individualizada. (ver registo 9) Foi sempre prioritário apoiar todas as tentativas da criança na aquisição de conhecimentos mas nunca esquecendo a contínua colocação de desafios que fizessem a criança progredir no seu desenvolvimento, por exemplo no caso da L. sentir-se bem na realização dos seus desenhos (ver registo 10)

De acordo com Vygotsky (1978) e a sua perspetiva de ZDP, bem como com Wood, Bruner e Ross (1976) citados por Vasconcelos (1997) ao referirem o “scaffolding” como algo fundamental no papel do adulto foi possível apoiar as crianças em situações como por exemplo a realização de origamis durante o ano tentando sempre que adequado alterar o grau de dificuldade dos mesmos (ver registo 11).

Teve-se também como preocupação que, durante o processo de exploração a criança pudesse efetuar várias atividades, escolher as atividades que pretendia efetuar, os materiais para manusear, a forma livre como manuseia os materiais, a linguagem que adota para a descrição daquilo que está a viver e por fim o apoio que recebe por parte do educador. É exemplo disso o momento em que o E. se sente livre no momento de escolha da área que pretende frequentar e depois da exploração e utilização da plasticina de várias formas e de contactar como o adulto, este propõe mais metas para a criança. (ver fotografia 25)

Ao efetuar a reflexão as crianças necessitavam de observar em seu redor as hipóteses e vivências das quais fez parte, utilizando essa reflexão para efetuar as suas escolhas por exemplo das áreas onde queriam ir brincar. Algumas das observações efetuadas pelas crianças da sala vermelha foram atingidas através dos sentidos, da

memória ou de observações efetuadas anteriormente, quando por exemplo a educadora questionava a razão pelas crianças escolherem uma determinada área para brincar. (ver registo 12)

Pedagogia-em-participação - propõe a criação de situações experienciais para desenvolver as identidades, as relações (as identidades, pessoais, sociais e culturais), a pertença e a participação (o pertencimento participativo), as linguagens e a significação ou a exploração, representação, comunicação, atribuição de significado ao mundo fenoménico explorado. Propõe que se crie uma pedagogia da complexidade (Morin, 1995) onde a aprendizagem experiencial das «cem linguagens» se integra com a aprendizagem experiencial do ser, pertencer, participar. (Oliveira-Formosinho 2011:22)

Para se poder desenvolver todo o processo da aprendizagem experiencial as crianças foram estimuladas pela equipa pedagógica no desenvolvimento de uma boa socialização com o adulto e com os pares. (ver fotografia 26) É através desta socialização que as crianças atingem algumas características como a confiança, a autonomia, a iniciativa, a empatia e a autoestima (ver fotografia 27). Na sala vermelha as oportunidades de convivência entre as crianças baseavam-se numa convivência democrática. Quer isto dizer que eram referidos como importantes a discussão de problemas como os conflitos por dificuldade em partilhar materiais da sala. (ver registo 13), negociação, tomada de decisões e portanto, é uma convivência que promove a construção da vida em grupo. Como se poderia esperar, num grupo misto, nota-se bastante diferença entre a participação do grupo das crianças mais velhas do grupo das crianças mais novas. Os mais velhos têm maior capacidade de argumentação e de vocabulário (ver registo 14).

Foi primordial durante a prática dar voz às crianças para que estas se pudessem sentir bem no seio educativo e esta prática serviu também para consolidar a ideia da criança como ser competente definido no início da parte teórica deste documento.

Era possível observar na sala práticas que iam ao encontro desta abordagem apoiante onde a educadora e estagiária davam liberdade às crianças para efetuarem as suas escolhas em relação a algumas decisões que tinham de tomar, como por exemplo a escolha das áreas que pretendia frequentar bem como os materiais que manipulavam. (ver registo 15) Foi importante, através da oportunidade de comunicação e com a possibilidade de escolha, perceber os principais interesses das

crianças, sendo por isso necessário questionar as crianças por exemplo em relação à não frequência de nenhuma criança na área da casinha pequena. (ver registo 16) Fazia parte desse questionamento o conceito de recordar uma atividade.

Um dos enfoques do processo educativo da sala era, no fim de cada período do dia, manhã ou tarde, efetuar-se o processo de recordação das atividades realizadas imediatamente antes ou até em dias anteriores. É um bom exemplo desta atividade o acolhimento do dia de Quinta-feira onde não faltava a recordação por parte dos mais velhos sobre o que tinham feito na Quarta-feira na horta pedagógica. (ver fotografia 28) Para que esse período de recordação fosse cada vez mais eficaz foi importante fazer com que as crianças, durante a aprendizagem, tomassem mais partido do que estavam a fazer e fazê-lo mais autonomamente, como aconteceu na atividade de construção de um telefone com copos de plástico no dia da física com a qual as crianças perceberam em grande grupo mas exploraram em pares a necessidade de o fio estar esticado para se poder ouvir (ver fotografia 29). Os momentos de recordação são também imbuídos de uma reflexão para todas as crianças, na medida em que as crianças que possivelmente não perceberam algo numa experiência em conjunto podem, no momento de recordação voltar a rever.

Ao desenvolver estas atividades de recordação foram também proporcionados momentos de convivência entre as crianças. Quando as crianças partilhavam as suas experiências foi possível perceber que muitas evoluíram no sentido de aumento do vocabulário e melhor pronúncia de algumas palavras, acontecimento que ocorreu quando um grupo de crianças se propôs para fazer um teatro sobre as abelhas, tema já falado anteriormente. (ver registo 17) Foi perceptível que nos momentos de recordação algumas crianças não conseguiam estar muito tempo sentadas a ouvir o que os pares queriam partilhar, neste sentido foi possível perceber, em conjunto com as crianças, que seria importante utilizar estratégias novas de efetuar a recordação, sendo o exemplo referido anteriormente como uma boa forma de efetuar uma recordação de maneira diferente, em formato de dramatização, usando outro modelo de comunicar.

Durante a prática pedagógica foi importante a relação que se manteve entre a criança e o adulto bem como as interações que a criança tinha com os seus pares. O ambiente de apoio falado anteriormente foi um importante fator para que as crianças se sentissem bem nas relações com adulto e com os pares. Depois de algum tempo

de estágio as crianças já se sentiam mais a vontade para partilhar sentimentos e opiniões com a estagiária, como por exemplo a M. quando mostrou a sua opinião positiva em relação a uma atividade que a estagiária desenvolveu. (ver registo 18) O trabalho em pequenos grupos foi um dos motores para o desenvolvimento de competências nas crianças. Aumentaram a autoestima, percebendo que cada uma fazia parte do trabalho geral. (ver fotografia 30) O trabalho em cooperação com o grupo de crianças mostrou-se bastante importante na aprendizagem das crianças nos momentos de preparação de apresentações em pequenos grupos (ver fotografia 31).

Tendo em conta todos os conceitos abordados, pode-se dizer que as experiências significativas efetuadas com o grupo de crianças foram extremamente relevantes no que diz respeito aos conhecimentos adquiridos mas é de valorizar todas as capacidades de comunicação e interação que as crianças desenvolveram com os restantes atores do processo educativo, pares e adultos. É importante referir que nós, adultos, atuamos no presente tendo em conta as nossas vivências e experiências passadas e as crianças efetuam também esse pensamento no momento de viver o presente. A maior parte das aprendizagens realizadas pelas crianças não foi necessariamente ao nível de conceitos informativos mas sim ao nível da capacidade de convivência com outras crianças num ambiente saudável.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio profissional efetuado durante o ano letivo permitiu que desenvolvesse várias competências a nível pessoal e profissional. A oportunidade de ter contacto direto com o dia-a-dia de um jardim-de-infância e de um grupo de crianças em específico fez com que alguns dos receios sentidos fossem ultrapassados. Receios esses relacionados com o funcionamento da instituição, a integração no grupo de crianças bem como na equipa pedagógica, articulação da teoria com a prática e a capacidade de respostas aos interesses e necessidades das crianças. É certo que todos esses receios fizeram a estagiária crescer como profissional e essa evolução deve-se ao papel e apoio prestado por profissionais como a Educadora Cooperante e Supervisora de Estágio.

Apenas contactando com a realidade de um jardim-de-infância é que se percebe a verdadeira importância do ato de refletir sobre todos os acontecimentos do dia. É ainda importante referir as técnicas de observação que tivemos oportunidade de realizar, tão fundamentais para observar o grupo no seu todo, mas também de cada criança em particular. Só assim, conseguimos ter a perceção dos interesses, motivações e necessidades de cada um.

Ao longo do ano a estagiária, tentou sempre adotar uma postura de mediadora, orientadora e desencadeadora de aprendizagens tendo em vista o desenvolvimento integral da criança. Responder às necessidades de cada um, ir ao encontro dos interesses e motivações do grupo foi um dos grandes alicerces para toda a prática desenvolvida.

No que se refere ao grande enfoque deste relatório, as experiências significativas, tornaram-se um motor de todas as aprendizagens sendo por isso importantes para o trabalho da future educadora. No final do estágio, torna-se extremamente compensador refletir sobre todas as vivências e momentos de todo o ano. Cada aprendizagem faz com que nos sintamos realmente importantes para cada criança.

Ao nível pessoal a profissional foi possível observar um crescimento significativo no á vontade agora demonstrado e capacidade de perceção que daqui em diante será mais fácil iniciar um trabalho com um grupo de crianças. Foi de facto importante este ano de trabalho teórico e principalmente prático, na vida de educadora que terei daqui para a frente.

Os momentos de estágio foram sem dúvida gratificantes a todos os níveis, pessoal e profissional. Adquiri técnicas de acção com toda a equipa pedagógica da instituição e aprendi bastante com as 21 crianças, através de partilhas, conversas, momentos e experiências significativas que nos marcarão sem dúvida para toda a vida.

BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, I. (2001) *Professor-investigador: que sentido? Que formação?* In CAMPOS, B. P. *Formação profissional de professores no ensino superior – Porto*. Porto editora
- BOGDAN, R. BIKLEN, S. (1997) *Investigação qualitativa em educação*. Porto. Porto editora.
- BRICKMAN, N. A. ; TAYLOR, Lynn Spencer (1991) - *Aprendizagem activa : ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação
- CABANAS, J. M. Q. (1995) *Teoria da educação- concepção antinómica da educação*. Coleção: perspectivas actuais/educação. Edições ASA.
- CABRAL PINTO, F. (2004) *Cidadania – sistema educativo e cidade educadora*. Coleção horizontes pedagógicos. Instituto Piaget.
- CRAVEIRO, C. FERREIRA, I. (2007) *A educação pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro* in Cadernos de estudo 6.Publicação do centro de investigação Paula Frassinetti, Porto
- DEWEY, J. (2010) *Experiência e educação*. Editora Vozes.Petrópolis Brasil
- DEWEY, J. (2010) *Cómo pensamos La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós
- FREINET, C. (1974) *A educação pelo trabalho*. Volume II. Editorial presença. Coleção questões. Lisboa
- FOULQUIÉ, P. (1971). *Dicionário da língua pedagógica*. Livros horizonte. Lisboa.
- HOHMANN, M. BANET, B. WEIKART, D P. (1984) *Acriança em acção*.Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa
- HOHMANN, M. WEIKART, D. (1997) *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa
- MARQUES, M. OLIVEIRA, C. SANTOS, V. PINHO, R. NEVES, I. PINHEIRO, A. (2007)*O educador como prático reflexivo* in Cadernos de estudo 6.Publicação do centro de investigação Paula Frassinetti, Porto
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.(1997)*Orientações curriculares para a educação pré-escolar* - Ministério da educação, Lisboa

- MOYLES, J.R. (2006) A excelência do brincar. Porto Alegre. Artmed
- NUNES, J. (2000). *O professor e a ação reflexiva – Portefólios, “vês heurísticos e mapas de conceitos como estratégias de desenvolvimento profissional*. Lisboa
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2002). A avaliação alternativa na educação de infância. In Formosinho, J. (Org.), *A supervisão na formação dos professores I*. Porto: Porto Editora (pp.144-165).
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2011) *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto, Porto editora, coleção infância
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.) (2008) *A escola vista pelas crianças*. Porto, Porto editora
- PACHECO, J. A. (1996) *Currículo: teoria e práxis*. Porto, Porto editora.
- PAPALIA, D. OLDS, W. (1981) *O mundo da criança: da infância à adolescência*. São Paulo, McGraw-Hill
- PARENTE, C. (2002). Observação: um percurso de formação, prática e reflexão. In Formosinho, J. (Org.), *A supervisão na formação dos professores I*. Porto: Porto Editora (pp.166-216).
- PLANCHARD, E. (1982). *A pedagogia Contemporânea*. 8ª edição. Coimbra.
- SPODEK, B. SARACHO, O.N. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Artmed. Porto Alegre
- VASCONCELOS, T. M. S. (1997) *Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora
- ZABALZA, M.A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Morata

Legislação

Decreto-Lei nº5/97 de 10 de fevereiro de 1997. Lei-Quadro da educação pré-escolar.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto - *Perfis de desempenho do educador de infância e do professor do primeiro ciclo*.

Documentos da instituição

Plano anual de atividades 2013/2014. (2013)

Projeto curricular de sala 4/5 anos. (2013)

Regulamento interno 2013/2014 (2013)



Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Mestrado de Formação de Professores – Especialização em
Educação Pré-Escolar

Aprendizagem ativa - a criança como aprendiz ativo na descoberta do mundo

Anexos

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Clara Sena Leite

Orientação: Doutora Maria Clara de Faria Guedes Vaz Craveiro

**Porto
2014**

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexos

Anexo de tabelas e documentos

Tabela 1

Tabela 2

Tabela 3

Anexo de gráficos

Gráfico 1

Gráfico 2

Gráfico 3

Gráfico 4

Gráfico 5

Gráfico 6

Anexo de registos fotográficos

Fotografia 1a 1b

Fotografia 2

Fotografia 3

Fotografia 4a 4b

Fotografia 5

Fotografia 6

Fotografia 7

Fotografia 8a 8b

Fotografia 9

Fotografia 10

Fotografia 11

Fotografia 12a 12b

Fotografia 13

Fotografia 14

Fotografia 15

Fotografia 16

Fotografia 17

Fotografia 18a 18b

Fotografia 19a 19b

Fotografia 20
Fotografia 21
Fotografia 22
Fotografia 23
Fotografia 24
Fotografia 25
Fotografia 26a 26b
Fotografia 27
Fotografia 28
Fotografia 29a 29b
Fotografia 30
Fotografia 31

Anexo de registos escritos

Registo 1
Registo 2
Registo 3
Registo 4
Registo 5
Registo 6
Registo 7
Registo 8
Registo 9
Registo 10
Registo 11
Registo 12
Registo 13
Registo 14
Registo 15
Registo 16
Registo 17
Registo 18

Anexo de transcrição de entrevistas

Entrevista 1

ANEXOS

Anexo de tabelas e documentos

Tabela 1

Tabela de resultados do P.I.P. e respetiva análise

I. Ambiente físico

	T1	T2
1. Sala dividida em áreas de trabalho bem definidas	4	5
2. Espaço de trabalho adequado em cada área	4	4
3. Sala segura e bem conservada	4	5
4. Materiais ordenados e etiquetados	4	5
5. Materiais adequados para várias crianças	4	4
6. Variedade de materiais reais à disposição	2	3
7. Materiais acessíveis às crianças	5	5
8. Equipamento de grandes músculos à disposição	2	3
9. Materiais desenvolvem consciências de diferenças	3	4
10. Materiais promovem o desenvolvimento em todas as áreas	3	4

II. Rotina diária

11. Adultos implementam rotina diária consistente	5	5
12. Tempo adequado para planificar, trabalhar e relembrar	4	5
13. Variedade de estratégias de planificação usadas	3	4
14. Variedade de estratégias de relembrar usadas	4	5
15. Equilíbrio de atividades de grande e pequeno grupo	4	5
16. As crianças concretizam as suas ideias em atividades organizadas pelos adultos.	5	5

III. Interação adulto-criança

17. Os adultos observam, perguntam, repetem e desenvolvem a linguagem.	4	5
18. Os adultos participam nas brincadeiras das crianças	4	4
19. Conversa adulto-criança equilibrada e natural	4	5
20. Os adultos encorajam jogos com linguagem falada/escrita	4	4
21. Os adultos encorajam resolução de problemas e independência	5	5
22. Os adultos encorajam a cooperação entre as crianças	4	5
23. Os adultos mantêm limites razoáveis	5	5
24. Os adultos mantêm-se atentos a toda a sala de aula.	4	5

IV. Interação adulto-adulto

25. O staff usa o modelo de ensino em equipa	4	4
26. O staff usa o processo de planificação e avaliação em equipa	5	5
27. O staff usa o registo de avaliação da criança	1	1
28. O staff completa o registo de observação da criança	1	1
29. O staff envolve os pais no programa	4	4
30. Staff envolvido na formação contínua em serviço	2	3

Total do resultado de versão integral	111	127
---------------------------------------	-----	-----

T1	13-01-2014
T2	01-06-2014

Análise dos resultados obtidos no PIP

Após o preenchimento de grelha de avaliação do perfil de implementação do projeto é possível perceber que desde a primeira avaliação em janeiro de 2014 e a seguinte, junho do mesmo ano, há uma diferença significativa ao nível geral e algumas diferenças em alguns dos temas pela qual a grelha está dividida. Ao nível geral a pontuação a diferença de pontuação entre as diferentes avaliações é de 16 pontos, estando estes divididos pelos quatro capítulos da grelha.

No que toca ao ambiente físico da sala três dos fatores mantiveram o seu valor e os restantes subiram. Destaca-se a este nível a evolução no que diz respeito à boa definição das diferentes áreas da sala, a etiquetagem dos diferentes materiais utilizáveis pelas crianças e matérias que promovem a diferença principalmente na área da casinha.

No capítulo da rotina diária quase todos os fatores aumentaram pelo menos um ponto, tendo-se apenas dois fatores mantido com o valor máximo possível. É importante destacar aqui o equilíbrio de atividades de grande e de pequeno grupo.

No que diz respeito ao capítulo de interação adulto-criança foram quatro os fatores que subiram um valor sendo importante aqui referir o encorajamento feito pelo adulto junto das crianças, principalmente as mais inseguras. É importante também referir que o papel da estagiária também se desenvolveu bastante no momento de olhar e estar atenta a todas as áreas da sala e não só à área em que me encontro.

A quarta parte da grelha diz respeito à interação adulto-criança e não é por ser a mais pequena em termos de elementos que é menos importante. Nesta avaliação é a área que se encontra com pontuações mais baixas. É importante referir que dois pontos importantes na avaliação das crianças mantiveram a sua pontuação mais baixa possível e não se alteraram de um momento de avaliação para o outro.

Tabela 2

Plano anual de atividades

Mês	Dia	Atividade	Objetivo
Set.	02	Abertura do ano letivo	
	04	Abertura do ano letivo para alunos novos	Facilitar a adaptação dos alunos novos
	19	Reunião de pais	Integrar os pais num novo ano
	20	Dia das ciências – início do projeto	Despertar a curiosidade pelas ciências
	27	Dia do padroeiro da instituição	Dar a conhecer a vida do padroeiro da instituição
Out.	01	Dia da música	Promover o gosto pela música
	04	Dia da biologia – a fauna	Conhecer o habitat, os costumes e as necessidades de alguns animais.
	16	Dia da biologia – a flora	Descobrir características das plantas comestíveis
Nov.	11	Magusto	Promover o respeito e a gratidão aos avós
	14	Dia da química	Descobrir algumas propriedades e transformações da matéria.
Dez.	5	Dia do voluntariado	Incentivar a gratuidade
	17	Festa de Natal	Viver e partilhar a alegria do Natal
Jan.	06	Dia da Epifania	Incentivar integração na comunidade.
	15	Dia da Matemática	Descobrir a importância das regras lógico-matemáticas.
	31	Dia do Amigo	Favorecer a amizade na comunidade educativa
Fev.	12	Dia da Filosofia	Promover o pensar – a descoberta de ideias

	21	Dia da Língua Materna	que se opõem e se compreendem. <i>Mergulhar</i> na multiculturalidade
	28	Festa de Carnaval	Viver com alegria a fantasia e a imaginação
Mar.	19	Dia do Pai	Incentivar a relação Criança - Pai
	21	Dia da Meteorologia	Despertar curiosidade pelas alterações na atmosfera
Abr.	02	Dia do Livro	Valorizar a informação escrita
	07	Dia das Ciências da Saúde	Conhecer a estrutura e o funcionamento do nosso corpo
	08	Passeio da instituição	Proporcionar um dia de exercício físico ao ar livre
	22	Dia da Geografia	Promover a partilha do espaço geográfico da criança
	24	Dia dos Antigos Alunos	Desenvolver o sentimento de pertença à instituição
Mai.	05	Dia da Mãe	Incentivar a relação Criança-Mãe
	13	Missa	Celebrar a Eucaristia
	23	Dia Parques Naturais	Passeio de fim de ano - convívio
	29	Dia da Física	Conhecer as leis gerais da Natureza
Jun.	02	Festa da Criança	Festejar cada criança da instituição
	21	Festa de Fim de Ano	Estimular diferentes formas de comunicação e intervenção na comunidade
	25	Início da Época Balnear	Proporcionar uma época balnear

Tabela 3

Plano de intervenção na instituição

Intervenção:

O grupo das três estagiárias propõe-se, com o apoio de toda a equipa educativa da instituição, a realizar um espetáculo com vista à angariação de fundos monetários para a compra de material e equipamento para a instituição.

Objetivos:

- ✓ Angariar fundos monetários para compra de materiais e equipamentos;
- ✓ Dinamizar atividades com as crianças da instituição, de forma a envolvê-las no projeto, algo de que poderão usufruir;
- ✓ Envolver os pais na intervenção solicitando a sua colaboração na angariação de fundos;
- ✓ Proporcionar a toda a comunidade um momento cultural e de diversão;

Cronograma:

Data	Atividade/ momento de intervenção	Responsável
<u>Dezembro</u>	Planificação - contacto com salas de espetáculos; - preparação da angariação de fundos (feiras de produtos); - Contacto com os artistas (ver lista de possíveis artistas); - Escolha dos meios de divulgação(ver lista de meios de divulgação); - Agendar data do espetáculo;	Coordenadora pedagógica
<u>Janeiro</u>	Estruturação do programa - Confirmação dos artistas; - Confirmação do espaço;	
<u>Fevereiro</u>	Preparação da logística do espetáculo - Realização do panfleto / cartaz	
<u>Março</u>	Divulgação	
<u>Abril</u>	Realização	
<u>Mai</u>	Avaliação	

Importante: Som e luz. Empresa ou a própria sala de espetáculos.

Lista de possíveis artistas

Área artística	Artista	Responsável
Música	Pai da C.– sala vermelha	
	Pai gémeos– sala vermelha	
	Educatura – Esepf	Estagiária
	Pai da M. – sala vermelha	
	John is gone – banda de música	Estagiária

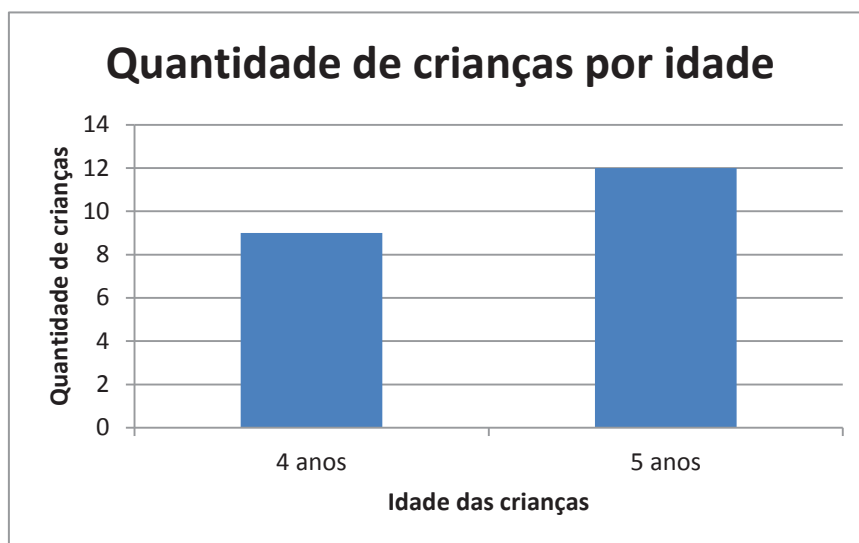
Teatro	Mãe M. – sala vermelha	
	Pai M. – Sala verde	
Dança	Danças de Salão	Estagiária
	Balett	Estagiária

Lista de meios de divulgação

Meio	Nome	Responsável
Rádio	Radio Renascença	
Jornal	Jornal de Noticias	
Televisão	RTP1	
	Porto canal – PaiH. sala amarela	
Faculdades	Esepf	Estagiárias
	Feup	Estagiária
Redes sociais	Facebook	

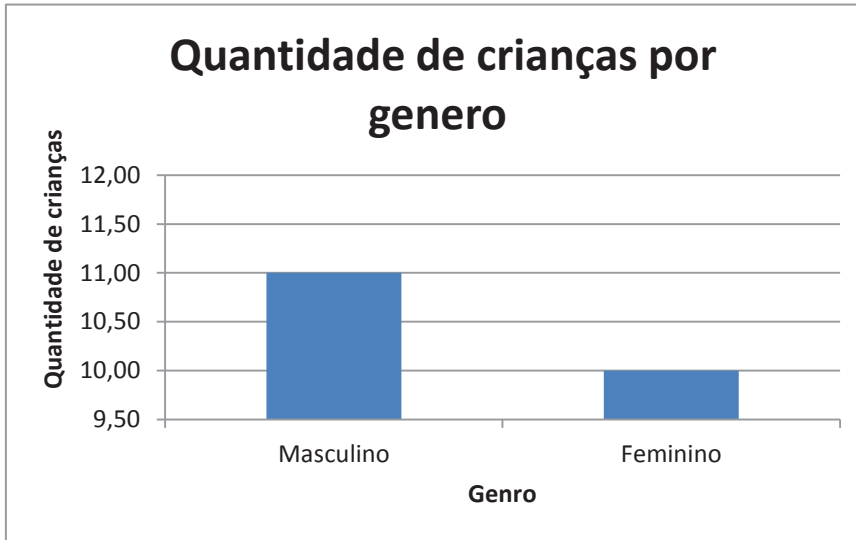
Anexo de gráficos

Gráfico 1



Há mais três crianças de cinco anos do que de quatro.

Gráfico 2



O número de crianças do sexo masculino é quase o mesmo que o número de crianças do sexo feminino tendo este menos uma criança que o primeiro.

Gráfico 3

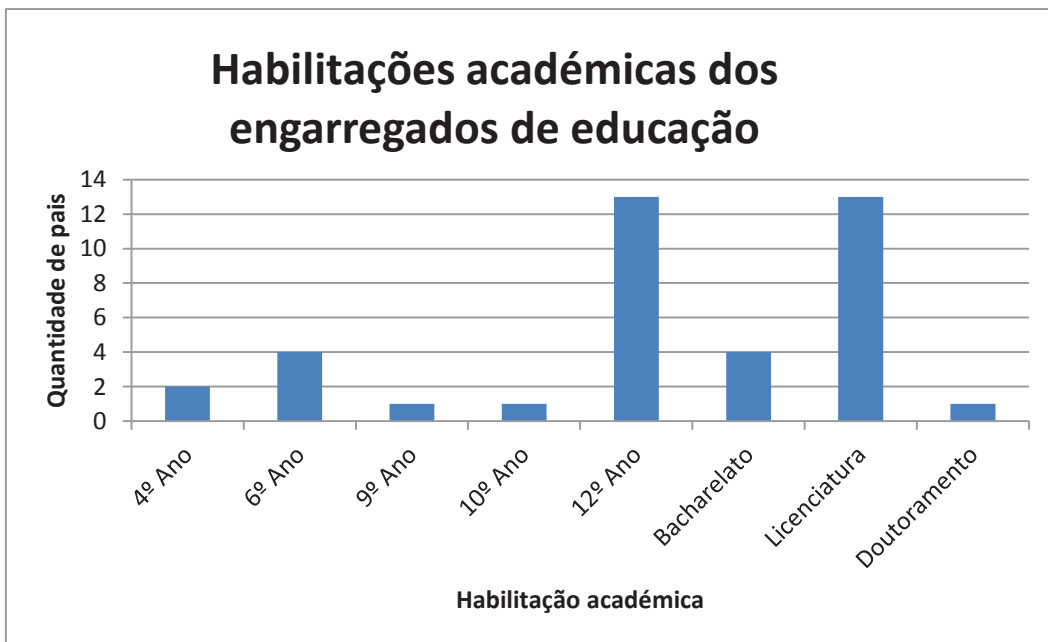


Gráfico 4

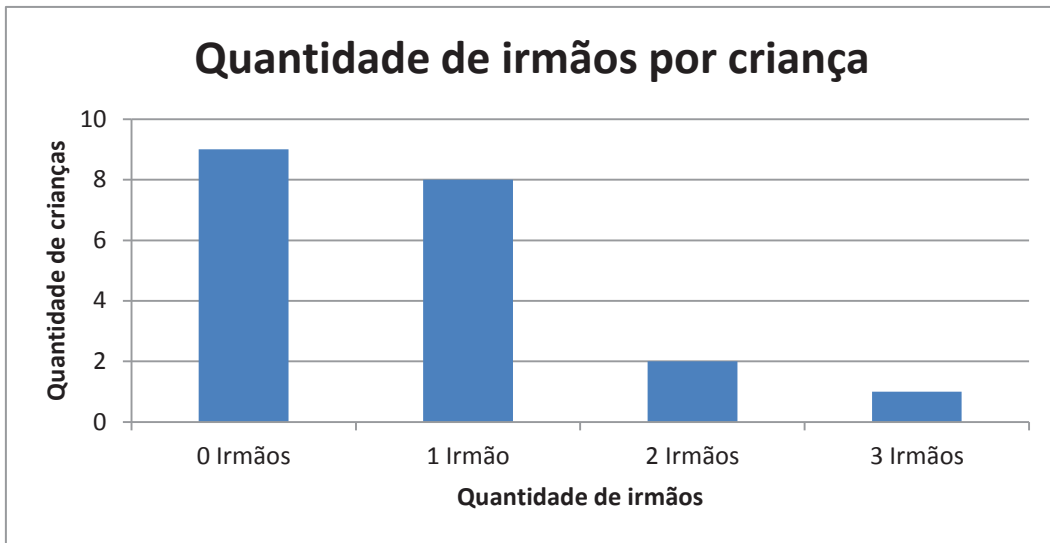


Gráfico 5

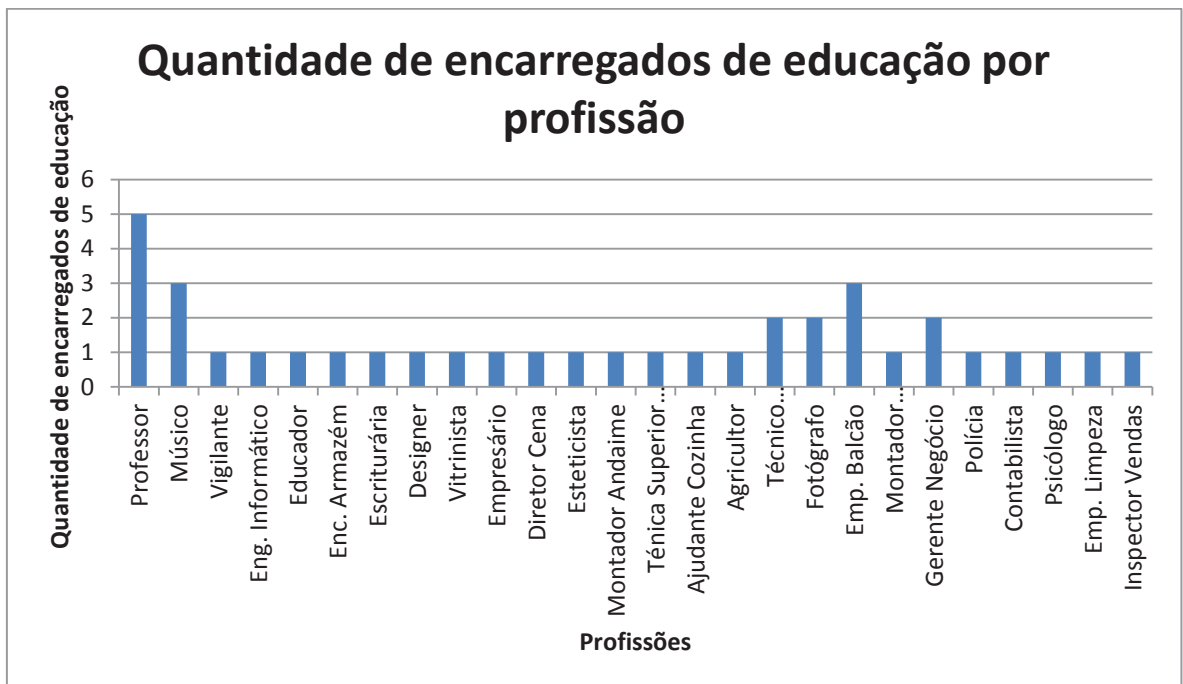
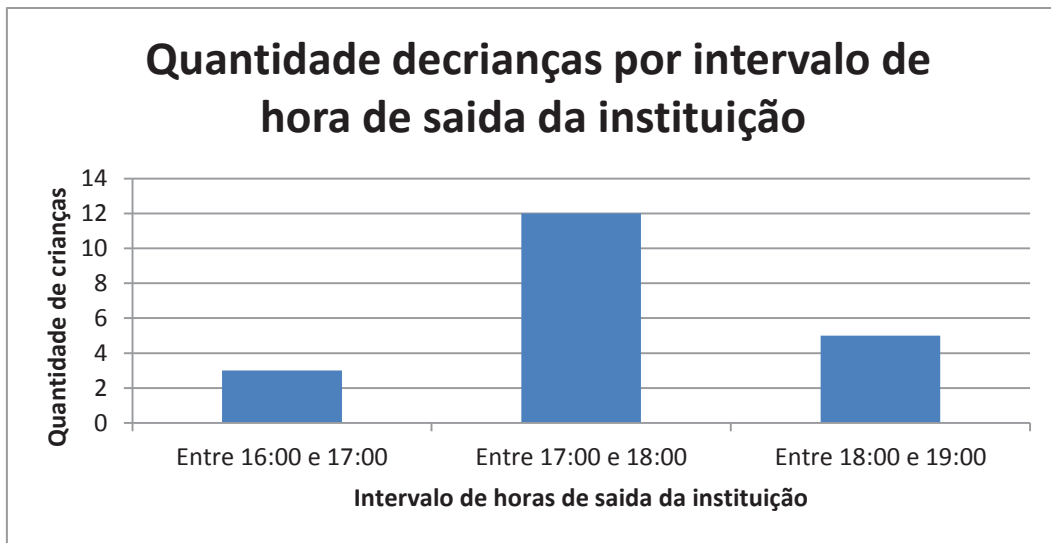


Gráfico 6



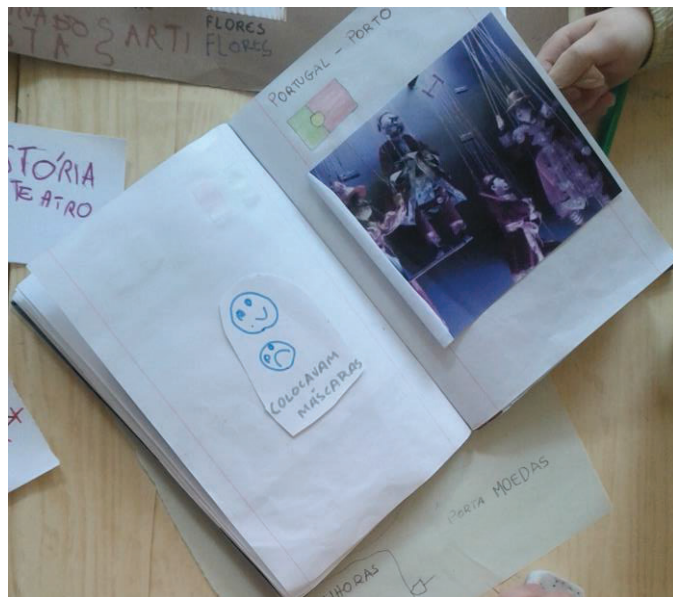
Anexo de registos fotográficos

Fotografia 1



1a - Página do caderno de descobertas inserido na sala pela estagiária. Foram dadas algumas informações às crianças através de mapas e fotografias que posteriormente foram colocadas no caderno onde as crianças encontravam tudo o que tinham aprendido.

1b - Algumas informações cedidas de forma oral as crianças registavam e colocavam no caderno para o enriquecer. Na imagem pode observar-se um registo de informação onde as crianças ficaram a saber que nos teatros antigos todos os atores usavam mascaras.



Fotografia 2



Na fotografia está presente um grupo de trabalho composto por crianças de diferentes idades. No momento apresentado estão a decidir que personagens é que irão ser no teatro

que será apresentado ao grande grupo da sala vermelha. O adulto só se envolveu em momentos de dificuldade na tomada de decisão.

Fotografia 3



No momento apresentado na figura as crianças encontram-se a pintar a placa que tem o nome do teatro da sala. Muitas crianças queriam participar nesta atividade, assim foi preciso alguma organização para que todos pudessem participar. As próprias crianças conseguiram

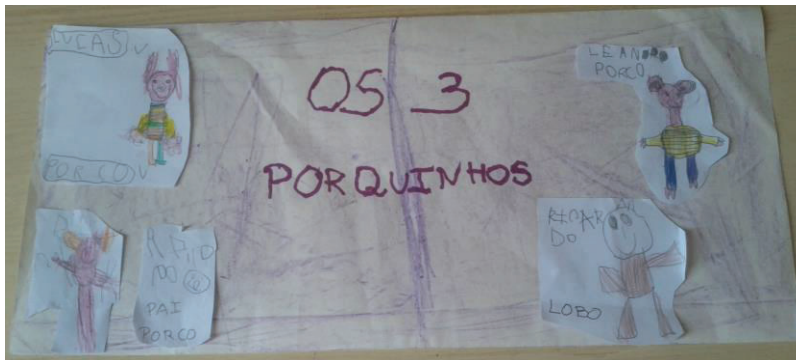
definir que cada um ficava com uma cor do arco-íris e quando acabasse ajudava outra criança a pintar a sua parte. O trabalho em cooperação mostrou-se assim presente na sala.

Fotografia 4



4a - Um dos posters de apresentação da peça de teatro de um dos grupos. No centro as crianças transcreveram o nome da história

e a toda a volta cada criança desenhou a sua personagem escreveu o nome da mesma e nome do ator ou atriz.



4b - Fotografia idêntica à anterior mas com menos personagens e com uma história diferente.

Fotografia 5 – pintar mascaras



Após a seleção das personagens as crianças elaboravam as suas mascaras com a ajuda de todo o grupo. Quando as crianças não sabiam como desenhar um urso, como apresentado na imagem, estas pesquisavam na biblioteca da sala se existia algum livro com a imagem de

um urso ou então questionavam as restantes crianças do grupo.

Fotografia 6



A foto apresenta o momento em que o grupo que decidiu fazer um teatro sobre o mel esta a fazer as suas mascaras. As crianças sentiram dificuldade em pintar as abelhas dizendo mesmo a C.: “quando as vimos na horta elas não

paravam de se mexer por isso não sabemos como vamos pintar.” Após esta intervenção o adulto questionou as crianças sobre que existiria ou não alguma coisa na sala onde as crianças pudessem ver abelhas e então o livro da biblioteca foi de facto o melhor instrumento de procura.

Fotografia 7



Momento de acolhimento logo pela manhã onde as crianças conversam e é dão a sua opinião sobre muitos assuntos relacionados consigo mesmos e com os pares. É um momentos propício à troca de opiniões e partilham acontecimentos das suas famílias. Foi neste momento do dia que as crianças mais contribuíram para a organização

das atividades relacionadas com o projeto de sala e onde, a maioria, se sente à vontade para dar a sua opinião.

Fotografia 8

Depois da definição das peças de teatro o V. disse “temos de fazer o sítio onde se paga o teatro”. Logo de seguida o L. disse que era a bilheteira o que eles tinham de fazer. Em conversa posterior percebeu-se que o que tinham de colocar na bilheteira era uma caixa registadora, moedas e notas para a venda de bilhetes.



modelo fornecido.

8a - Como não sabiam como fazer moedas de brincar a equipa pedagógica arranjou alguns modelos de moedas de papel para que as crianças pudessem olhar e copiar. Contornaram as moedas de cartão como se apresenta na imagem recortaram e pintaram de acordo com o



8b – Construção da caixa registadora como as crianças a observam em estabelecimentos públicos de venda como os supermercados.

Fotografia 9



utilizaram.

Momento de compra dos bilhetes antes da apresentação dos teatros. Deste modo as crianças mostraram-se bastante ativas devido à vontade e entusiasmo com que quiseram fazer os materiais já referidos e do modo como os preservaram e

Fotografia 10



crianças conhecerem algo da história do teatro através da equipa pedagógica.

Além do caderno inserido na sala com informações sobre o teatro, as crianças receberam na sala um turista grego (estagiária) que lhes veio falar sobre a sua viagem pela Grécia Itália e no momento da foto em Portugal. O objetivo desta atividade era as

Fotografia 11

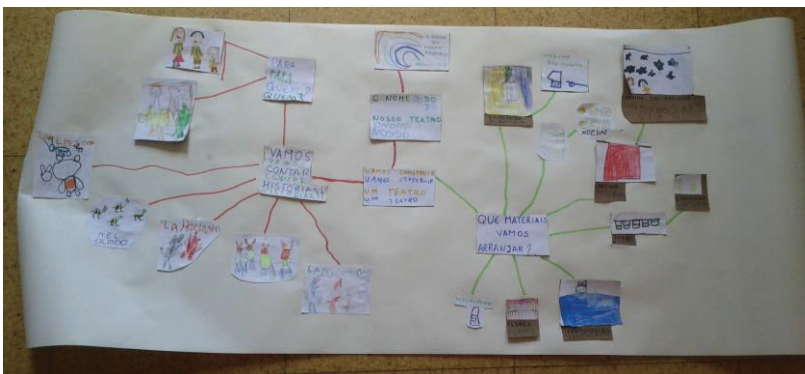


Criança a acrescentar informação ao caderno de pesquisa introduzido na sala.

Fotografia 12



12a - Pesquisa no caderno construído pelas crianças e aumento da informação na teia do projeto.



12b – Teia do projeto quase finalizada.

Fotografia 13



No decorrer dos ensaios dos teatros a M. e a I. encontravam-se a ensaiar a sua cena em conjunto. A I., mais ova, não estava a conseguir lembrar-se da sua fala. A M. disse que a amiga só tinha de se lembrar como era a história e só tinha de dizer o que a carochinha diz, que não havia problema se se enganasse. No final da explicação a M. até se dispôs a exemplificar.

No decorrer dos ensaios dos teatros a M. e a I. encontravam-se a ensaiar a sua cena em conjunto. A I., mais ova, não estava a conseguir lembrar-se da sua fala. A M. disse que a amiga só tinha de se lembrar como era a história e só tinha de dizer o que a carochinha diz, que não havia problema se se enganasse. No final da explicação a M. até se dispôs a exemplificar.

Fotografia 14



Momento de ensaio da peça da carochinha e do João rato. As crianças sabem o que cada personagem tem de fazer e empenham-se para conseguir dizer as suas falas e algumas têm ainda a capacidade de improviso em alguns momentos.

Fotografia 15



Teia do projeto dos planetas com as pesquisas efetuadas pelas crianças em casa e partilhadas pelo grupo.

Fotografia 16

Durante o projeto dos planetas as crianças trabalharam em grupo para conseguir fazer o sistema solar. Cada criança tinha uma função que podia ser trocada quando ambas as crianças se dispunham a mudar de tarefa. Neste caso o R. que segura o planeta terra e a I.F. que o pinta poderiam trocar de tarefa desde que os dois concordassem. Foi fácil fazer com que as crianças trabalhassem em pequenos grupos e a tarefa era estimulante.



Fotografia 17



No âmbito do projeto dos planetas as crianças efetuaram a teia com as ideias e coisas novas que aprenderam. Construíram também o sol, a terra e a lua para fazerem o sistema solar. Os dois tipos de documentação foram importantes para as crianças no sentido em que conseguiram explicar mais tarde a toda a sala o que tinham efetuado.

Fotografia 18

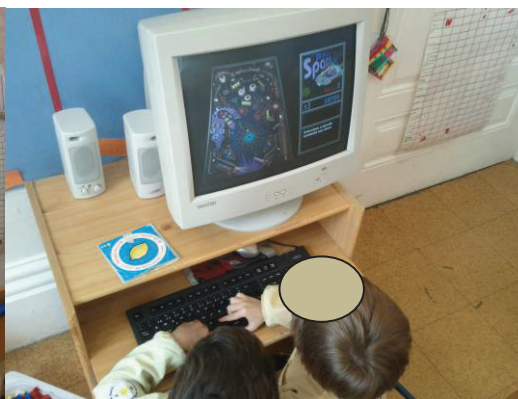


18a - As crianças a construir pulseiras de elásticos com a ajuda de dois lápis.

18 b - Durante o período em que as crianças ficam a fazer as pulseiras mostram-se capazes de estar concentrados e sentados mais tempo do que quando fazem outras atividades que necessitam dessa calma.



Fotografia 19



19a e 19b - Crianças na área dos computadores a jogar individualmente e em grupo. Depois de perceberem como abrir o jogo e como o jogar as crianças pedem para ficarem sozinhos ou com os pares porque já sabem como se faz.

Fotografia 20



No dia da física as crianças puderam observar algumas experiências como por exemplo a do foguetão, apresentada na imagem. Esta experiência serve para explicar as forças opostas que existem quando se larga a abertura de um balão depois de o enchermos. O objetivo da atividade não era que as crianças ficassem a aplicar o termo “forças opostas” sempre que fosse necessário mas sim adquirir novos conhecimentos como por exemplo o balão é elástico e para o esticarmos temos de fazer força. As crianças conseguiram também mais tarde lembrar-se dos materiais que foram utilizados trabalhando assim a memória.

Fotografia 21



No dia da física as crianças tiveram oportunidade de experimentar, ou seja, serem elas a efetuar a experiência. Cada criança pode colocar diferentes objetos na água para observar o que lhes acontecia.

Fotografia 22



No âmbito do projeto do teatro as crianças construíram a sua própria marioneta com as características que desejassem. Os materiais utilizados foram

cartão, ataches, paus de madeira e fio de lã. O atache é um objeto que as crianças veem poucas vezes mas um elemento crucial para que se pudesse fazer a marioneta.

Fotografia 23



Durante uma das idas à horta as crianças viram uma abelha e ficaram com muito medo que esta as picasse e então começaram a dizer que tinham de a matar. A responsável pela horta pedagógica explicou às crianças que não a deviam matar porque as abelhas tinham uma função importante, faziam o mel. Deste modo, a educadora arranjou um livro que falava do ciclo do mel que foi lido às crianças com o objetivo de efetuar uma continuidade da experiência vivida na horta. As crianças fizeram então um teatro da história fazendo cada uma as suas mascaras como se apresenta na figura.

Fotografia 24



O pai do R. veio fazer uma experiência com o nome “dissolve e não dissolve”. O objetivo desta experiência era as crianças perceberem que há algumas substâncias que se dissolvem na água. Inicialmente foi dada a cada criança uma folha com três colunas, na primeira tinha imagens das coisas que se iam colocar na água, a segunda coluna era para as crianças desenharem o que achavam que ia acontecer e a terceira era para as crianças desenharem o que aconteceu. Aconteceu alguns resultados não

corresponderem às expectativas das crianças pelo que estas mudaram os seus pensamentos em relação a algumas situações comparando até com experiências do dia-a-dia.

Fotografia 25

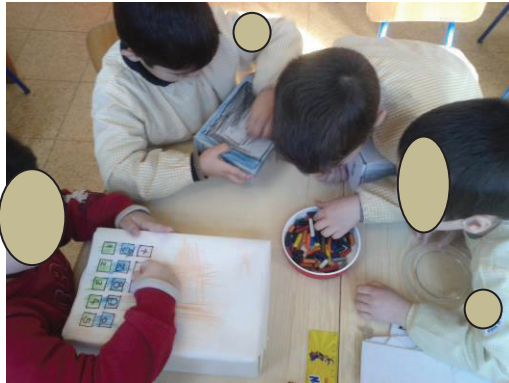


O E.M. desloca-se até ao armário onde estão os materiais da área das expressões e pega na caixa da plasticina. Chegando à mesa da plasticina este abre a caixa mesmo antes de se sentar depois de sentado rola a plasticina sobre a mesa formando um fio de plasticina que acaba por se partir, repete o processo cerca de três vezes. Depois de ter um fio de plasticina molda-o formando um coração. Depois do adulto ter tirado a fotografia a criança pede para ver como ficou. De seguida, a criança pede, ao adulto, para que olhe bem para ela dizendo: “C., olha para isto. (coloca a plasticina sobre o peito) É o meu coração olha vê. Podes tirar uma fotografia também assim?”. Tirou-se a fotografia e a criança deu o seu bocado de plasticina a outra criança que se encontrava na mesa e deslocou-se até à área do desenho. O E.M. foi livre para escolher qual a área e o material com que queria brincar e comunicou a sua experiência ao adulto.

Fotografia 26



26 a - As crianças a trabalhar em grupo construindo os holofotes para o teatro da sala. Trabalho de cooperação no sentido em que uns rasgam o papel, outros colocam a cola e um cola o papel dentro do garrafão.



26b – As crianças pintam a caixa registadora de acordo com a cor que escolheram em conjunto e pintam um de cada vez.

Fotografia 27



Depois da construção das marionetas as crianças tiveram oportunidade de falar da sua marioneta e até representar com ela, dando-lhe um nome e algumas características. Deu-se então oportunidade às crianças de se expressarem em relação ao seu trabalho.

Fotografia 28 – horta



possível que seja complicado associarem informação.

Depois de cada ida à horta pedagógica, as crianças mais velhas foram desafiadas a contar às mais novas o que lá fizeram. A maior parte das crianças mais velhas lembra-se de alguns momentos. As crianças mais novas têm ainda alguma dificuldade em estar atentas a ouvir, mas como nunca estiveram na horta é

Fotografia 29



29 a - No âmbito do dia da física as crianças efetuaram uma experiência relacionada com as ondas que propagam o som. Neste sentido foi proposto às crianças a construção de um telefone de copos de plástico.

29b - Logo após a realização da experiência as crianças quiseram experimentar os seus telefones tendo sido importante essa exploração. As crianças perceberam que se não esticassem bem o fio não iam conseguir ouvir o amigo que estava do outro lado. No momento de recordar ao final da manhã as crianças davam uma ênfase profunda a essa questão da necessidade do fio estar esticado.



Fotografia 30



Trabalho de grupo onde as crianças se ajudam mutuamente na realização de alguns desenhos.

Fotografia 31



Ensaio de peça de teatro onde as crianças percebem que são uma criança no grupo e são uma personagem em toda a história. Sem uma personagem a história não pode ser apresentada.

Anexo de registos escritos

Registo 1

Data: 26-11-2013

Descrição: Depois da escolha das crianças de se efetuar a construção de uma sala de teatro na sala o V. disse que o tear tinha de ter um nome. Algumas crianças começaram a dizer alguns nomes e a educadora apontou esses nomes no fundo de uma folha. De seguida cada criança fez uma marca sobre o nome que tinha escolhido. No final contaram-se as marcas e as crianças chegaram à conclusão que o nome do teatro da sala vermelha seria teatro arco-íris.

Registo 2

Data: 20-5-2014

Descrição: Chegando à sala as 9h05 as crianças sobem as escadas e marcam a presença. O R.C. que não costuma centrar-se nessa atividade é o primeiro a pedir a caneta para marcar o seu “p” de presença que ficou bem escrito ao contrário da maior parte dos dias. Quando a educadora chega ao local do acolhimento as crianças sentam-se em roda para de iniciar as atividades do dia. A estagiária pergunta às crianças o que fizeram no dia anterior tendo em conta que era o dia em que a estagiária não esteve na instituição. As crianças hesitam na resposta mas o R.C. começa por dizer: “fizemos mais uma experiência, foi com sapatos e uma folha de papel!” De seguida a educadora complementa a descrição da experiência para ver se as crianças se lembram de mais pormenores dizendo: “e fizemos a experiência de duas maneiras, não foi?” E o R.C. responde: “Sim, atiramos o papel sem amassar e o sapato e caiu primeiro o sapato. Depois fizemos uma bola com o papel e a bola e o papel caíram juntos.”

Reflexão: A experiência efetuada serviu para explicar que somos atraídos para o chão devido à força da gravidade, assunto abordado no âmbito do projeto dos planetas. O R.C. no início do ano letivo não participava eficazmente em quase nenhuma conversa de grande grupo e neste dia mostrou-se bastante empenhado e com vontade de dizer aquilo que tinha vivido no dia anterior.

Registo 3

Data: 3-5-2014

Descrição: No final do acolhimento a educadora desceu para a zona das áreas com algumas crianças à sua frente e algumas desceram depois. O D. estava com vontade de descer rápido mas o R. ia à sua frente, então o D. empurrou o R. e este caiu pelas escadas dando algumas cambalhotas e aleijando-se nas costas e pernas. A visão e ação da educadora e estagiária concentraram-se na criança que se queixava das costas. A estagiária foi buscar um gel que colocam nos hematomas das crianças e que se encontra num ponto estratégico fora da sala porque serve todas as outras salas da valência de educação pré-escolar. A educadora ficou com a criança no interior da sala.

Reflexão: A sala está dividida em dois andares sendo que o andar superior é a zona do acolhimento e o inferior é a zona das restantes áreas. Como só pode descer uma criança de cada vez devido à largura dos degraus ser pequena, algumas crianças não respeitam ainda a velocidade principalmente dos mais novos como aconteceu neste momento. É importante perceber que apesar de se tentar minimizar todos os riscos que uma sala pode ter pode haver sempre uma maneira das crianças se aleijarem e portanto é importante ter todos os instrumentos que nos ajudem nestas situações.

Registo 4

Data: 12-3-2014

Descrição: Em momento de brincar livre nas áreas o V. está na área do desenho e começa a escrever o nome de todas as crianças em coluna junto à margem esquerda da página. De seguida o G. senta-se com uma folha branca junto do V. e diz-lhe para o deixar ver porque quer fazer igual.

Registo 5

Data: 13-5-2014

Descrição: Num momento de brincadeira livre nas áreas, encontram-se na casinha três raparigas. A L. chegou à instituição apenas na semana anterior, a sua cor de pele é negra e é complicado comunicar verbalmente com a criança. As duas outras raparigas estavam a falar desta última muito naturalmente dizendo:

M.G. - “Ela tem uma cor diferente de nós, ela é diferente por causa do tom de pele.”

M. – “Pois é. Eu não percebo o que ela diz.”

M.G. – “Pois, eu também não. É porque fala uma língua diferente da nossa”

Registo 6

Data:10-4-2014

Descrição:Quase no fim do acolhimento a C. levanta um braço e diz “eu ainda não felei.” Espera que a educadora diga algo para poder voltar a falar. Depois de ver o gesto de aprovação da educadora a C. diz “ontem à noite caiu um gatinho bebe no meu quintal mas eu e o meu irmão e a minha mãe demos-lhe leite e ele ficou melhor.

Registo 7

Data:

Descrição: Devido a algumas dificuldades que a educadora tem sentido ao nível de organização das crianças durante as actividades de sala surgiu a estratégia de criação de regras. Neste sentido a educadora relembrou as crianças de que no ano anterior tinham efectuado um quadro com as regras lembrando algumas delas. Desta vez a educadora propõe às crianças que sejam elas a dizer algumas regras que as crianças achem importantes. Assim as crianças começam a dizer algumas:

C.”Não falar alto.”

Educadora: “então como é que temos de falar?”

C. “baixo.”

Educadora: “então podemos por «na sala falamos baixo»” As crianças concordam e continuam a enumerar mais algumas regras relacionadas com a velocidade com que andam, as atitudes que devem ter perante os outros.

No final da enumeração de todas as regras a educadora pergunta: “E agora, quando é que temos de cumprir as regras?” as crianças respondem que deveriam cumprir sempre e dizem ainda que se deveria colocar as regras na sala para que todos vissem.

Registo 8

Data:21-4-2014

Descrição:Durante um momento de transição elaborou-se um jogo de memória com as crianças. Depois de ver vários objectos expostos e de se falar de cada um deles, taparam-se todos os objectos. Sem que as crianças vissem a estagiária tirou um dos objectos e as crianças teriam de dizer qual o objecto que estava em falta. Depois de se efectuar o jogo, três vezes, percebeu-se que a quantidade dos objectos mantinha o jogo demasiado fácil. Assim, definiu-se que quando se fizer novamente o jogo se deverá aumentar a quantidade de objectos.

Registo 9

Data: 3-4-2014

Descrição: Durante a sessão de movimento a estagiária apercebeu-se de que o R. não era capaz ainda de saltar ao pé coquinho. Assim, e alterando um dos jogos planeados a estagiária efetua um jogo onde as crianças tivessem de saltar ao pecoquinho e assim poderia perceber melhor se a criança conseguia fazê-lo com alguma ajuda, dando depois a mão à criança e aí foi possível a criança efectuar o salto. Das próximas vezes será importante ir dando cada vez menos apoio para que a criança consiga saltar ao pé coquinho autonomamente.

Registo 10

Data: 18-3-2014

Descrição: Depois de se sentar na área do desenho a L. já amassou duas folhas onde tinha apenas desenhado uma tentativa de roda em cada uma. Depois desse momento manteve-se na área mas a olhar para as folhas e com olhar triste. A L. tem alguma dificuldade no momento de falar e dar valor aos seus trabalhos plásticos. Desde o início do ano que o desafio colocado muitas vezes é fazer com que a criança evolua no sentido em ter gosto nos trabalhos que faz e por isso o trabalho da estagiária e educadora tem sido o de valorizar os trabalhos da criança. É importante incentivar a criança a gostar dos seus trabalhos bem como a produzir as suas próprias ideias sem copiar os desenhos dos outros.

Registo 11

Data: 17-4-2014

Reflexão: desde o início do ano que se tem efectuado actividades de motricidade fina e concentração na sala. Uma destas actividades é a construção de origamis, técnica que as crianças mostram bastante interesse. Ao longo do ano os origamis que se têm apresentado às crianças são cada vez mais complexos tentando que as crianças desenvolvam a sua memória e destreza manual.

Registo 12

Data: 5-3-2014

Descrição: Quase todas as manhãs, quando se chega ao fim do acolhimento a educadora questiona as crianças sobre a área onde desejam brincar. O V. sempre olhou para as áreas para decidir onde queria brincar. desde há uns dias que o V. consegue definir a área para onde quer ir sem ter de olhar para cada uma delas especificamente.

Registo 13

Descrição: A educadora da sala vermelha opta por uma pedagogia democrática onde as crianças são ouvidas e aprendem a ouvir os outros. Alguns comportamentos agressivos das crianças, devido a dificuldades de convivência em conjuntos numa determinada área leva a educadora a expor o problema a todo o grupo de crianças questionando-as de como resolveriam determinado assunto ou o que faria uma criança que não pensaria no que devia fazer. Algumas das questões eram colocadas para ver se os intervenientes nos problemas dissessem que tinham errado, mas outras questões eram para colocar as crianças a pensar sobre as suas atitudes, que às vezes magoam outros colegas.

Registo 14

Descrição: No momento de acolhimento e troca de ideias sobre o que é o sol algumas crianças quiseram dar opinião e esta não foi cortada por parte do adulto. Deixamos as crianças falar colocando também algumas questões durante o diálogo para que este fosse mais rico. Durante a conversa surgiu um problema devido à conceção que algumas crianças tinham sobre o que era o sol. Algumas crianças diziam ser uma estrela mas o L. dizia ter a certeza que o sol não era uma estrela mas que não sabia o que era. Neste momento foi importante dizer às crianças que teriam de procurar sobre o que era o sol e a estagiária e educadora procuraram também material que as crianças pudessem manipular para receber informação sobre estas questões.

Registo 15

Descrição: Quando acaba o acolhimento, caso não haja uma atividade diferente planeada, as crianças têm oportunidade de brincar nas áreas da sala. Durante o ano as crianças foram brincando livremente mas havia ainda algumas crianças que não ficavam concentradas numa área a realizar uma actividade em concreto. Neste sentido, colocou-se um placard na sala onde as crianças apontavam a área para onde queriam ir brincar comprometendo-se assim com a escolha que tinham feito também livremente. Apesar de terem de colocar uma marca na área em que queriam brincar a escolha era feita pelas crianças.

Registo 16

Data: 15-5-2014

Descrição: Depois de se observar a pouca frequência na casinha pequena a educadora questiona as crianças por que razão é que as crianças não frequentam a área. Se acham que falta algo, se não gostam entre outras questões. As crianças começam a enunciar algumas questões que a educadora e a estagiária nunca tinham reparado, como por exemplo a inexistência de um frigorífico, jardim na parte exterior, entre outras coisas. Deste modo, a voz e a participação das crianças foi importante para a melhoria do ambiente bem como das seguintes aprendizagens.

Registo 17

Data: 20-3-2014

Descrição: Depois de na horta as crianças terem mostrado interesse na importância das abelhas para o Homem, a educadora arranhou um livro com a história do ciclo do mel. As crianças, ao folhear o livro perceberam que no final havia um texto com uma música. A educadora explicou que tinha uma música e um teatro. Houve logo um grupo que quis fazer esse teatro para depois mostrar aos restantes. Depois das crianças ensaiarem o teatro, no final da manhã o teatro serviu de motor de recordação de algumas palavras que as crianças só tinham ouvido quando foi contada a história como por exemplo “abelhas obreiras” e “abelhas porteiras”. As crianças também gostaram de ver o teatro que os amigos fizeram.

Registo 18

Descrição: Depois de fazer o seu papagaio de papel a M. chegou-se perto da estagiária (que tinha dinamizado a actividade) e disse “eu sempre quis fazer um papagaio mas nunca tinha feito.” De seguida a estagiária disse: “Então ainda bem que fizemos um hoje. Assim tens um. Já o experimentaste?”. E a criança disse: “ainda não, vou experimentar quando a minha mãe me vier buscar.” A M. é uma criança que se dá bem com todas as crianças da sala mas nunca tinha falado tão abertamente com a estagiária, neste sentido, a construção do papagaio serviu para a criança mostrar o seu interesse pela atividade e proporcionou-se o momento de troca de informação, a vontade para falar e dialogar.

Anexo de transcrição de entrevistas

Entrevista 1

Conferencia Adulto – Criança

Legenda:

A – Adulto

C – Criança

A: Diz-me lá, gostas do teu portefólio, da tua capa importante?

C: [abana a cabeça afirmativamente]

A: Porquê?

C: Porque tem desenhos que eu gosto muito.

A: Sim, e mais.

C: Porque. Porque é muito importante para mim.

A: Porque é que é importante?

C: Mostra-me os desenhos que eu fiz, os desenhos antigos.

A: E porque é que achas que isso é importante?

C: Porque mostra o meu futuro

A: Mostra o futuro?

C: Não, mostra o que passei atrás.

A: Mostra-te o passado não é?

C: É, sim.

A: E onde vai ficar depois o futuro no teu portefólio?

C: [aponta para o fim da capa]

A: Vai ficar aqui no fim da capa. Muito bem.

A: Já viste, já tem muita coisa. Ou achas que é pouquinho?

C: Aaah é pouco para a vida toda que ainda vou ter.

A: Ah, também ainda tens cinco anos, por isso ainda tens muito tempo.

[voltamos ao início do portefólio]

C: Queres ver os desenhos de mais pequenina? Nem têm braços em algumas [risos]

A: Então, mas era assim. Achas que estes desenhos deviam ter braços? O que é que tu achas?

C: Eu ainda era pequenina. Olha, eu desenhava nos dois lados

A: E agora, ainda desenhavas dos dois lados da folha?

C: Não

C: [risos]

A: Estas a rir-te de quê?

C: É engraçado.
A: O quê?
C: Os desenhos.
A: Ver os desenhos antigos?
C: [abana a cabeça afirmativamente]
A: Porque é que é engraçado?
C: Fazia de uma maneira muito engraçada. [risos]. Fazia assim os dedos.
A: Quando eras pequenina fazias assim mas agora crescestes e já fazes mais direitinho.
C: Eu queria fazer as pestanas melhores, igual à Clementina. E não conseguia.
A: Pronto, mas agora já sabes. Como é que já sabes? Vinhas ver estas antigas?
C: Porque já treinei.
C: Oh C., porque é que eu tenho sempre a mesma fotografia?
A: Porque foi a que os teus pais mandaram para cá. Porque é que punham sempre uma fotografia nos desenhos?
C: Porque eu ainda não sabia escrever o meu nome. Mas olha, alguns meninos mudam a fotografia, eu queria mudar a minha fotografia. É sempre a mesma.
A: Tens de pedir à mãe para tirar outra.
C: Isto neste desenho quer dizer cenouras?
A: É, diz aqui “bolo de” e depois tu desenhaste uma cenoura.
C: [risos]
A: Porque é que te estás a rir?
C: Estava a pensar na forma que eu faço e na forma que eu fazia.
A: Olha, e gostavas de mostrar o teu portefólio aos teus amigos? Dizer o que é que tinha cada desenho.
C: Gostava, porquê?
A: Estou só a perguntar, podíamos fazer um dia. E aos teus pais também gostavas?
C: Sim, gostava.
C: [apontando para um desenho] Eu não sei quando este foi.
A: Não te lembras? Há coisas que te lembras e outras não, não é?
C: Isto também não me lembro.
A: Então, e o que é que tu achas ao ver os desenhos antigos e novos?
C: Gosto muito
A: Gostas de ver?
C: Sim
A: O que é que notas de diferente nos desenhos?
C: Noto que quando era mais pequenina eu comecei a aprender e cada vez ficou melhor.
A: Porque foste crescendo também não é?

C: Pois. É crescendo que vai ficando mais bonito. Gosto muito de ver os antigos, tem muita piada.