



**Escola Superior de Educação de Paula
Frassinetti**

Mestrado em Educação Pré-Escolar

A IMPORTÂNCIA DE UMA ESCUTA ATIVA

Carla Cristina Guimarães Q. dos Santos

Orientadora: Professora Doutora Maria Clara Craveiro

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

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado na Área de Formação de Professores – Especialidade em Educação Pré-Escolar evidencia a prática educativa numa instituição, em contexto pré-escolar.

Neste relatório caracteriza-se e contextualiza-se a instituição, assim como o grupo de crianças, o meio envolvente e a experiência de prática pedagógica da estagiária, salientando a sua evolução durante este período.

A importância de uma escuta ativa é tratada neste relatório, reforçando a importância do escutar e dar voz às crianças. O objetivo e intenção foram o de uma criança em constante ação e participativa na sua aprendizagem.

Para a concretização de todo este processo, procedeu-se ainda à análise de documentos que apoiaram e sustentaram toda a prática.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Pré-Escolar; Observação; Criança; Educador; Comunidade Educativa; Aprendizagens; Escuta; Voz das crianças

ABSTRACT

The recent report emerges with the degree in the Area of Teacher Formation as its range - Specialized in Preschool and shows the practical education in an institution, in the preschool context.

In this report it is described and contextualized the institution, the group of children, the environment and the experiment of the trainee, following said trainee's evolution in the time being.

The importance of an active listening is discussed in this report, strengthening the importance of listening to the children. The objective was of a child participative and aware of its learning.

In order to fulfill this entire process, the analysis of documents which supported all of this practice was proceeded.

KEYWORDS: Preschool Education; Note; Child, Educator, Community Education, Learning, Listening, Voice of children

AGRADECIMENTOS

Neste longo e difícil percurso de vida académica, muitas foram as pessoas que o marcaram e tornaram ainda mais especial. A essas pessoas jamais poderia deixar de prestar o meu sincero e profundo agradecimento.

À educadora Patrícia, pela constante motivação, incentivo e apoio incondicional.

À minha supervisora, professora Doutora Maria Clara Craveiro pelo suporte e aprendizagens transmitidas.

Aos “meus piolhinhos” por todos os sorrisos, abraços e beijos intermináveis.

À minha Mãe, agradeço imensamente por tudo. Pelo acompanhamento, compreensão, dedicação, esforço, amparo, amor, enfim, palavras nunca seriam suficientes para qualificar tal apoio.

Ao meu irmão Nuno, por toda a sua insistência e perseverança, por nunca ter deixado de acreditar e orgulhar-se de mim.

À Rita Cruz, parceira e amiga, que esteve sempre ao meu lado, aconselhando e motivando para alcançarmos, juntas, novas etapas. Juntas começamos, e juntas terminamos.

Às minhas eternas companheiras e amigas, Rita Leitão, Francisca Santos e Teresa Fernandes, por toda a insaciável ajuda, palavra amiga e, claro, força em momentos menos bons.

Ao Zé, pelo amor e dedicação imensos e por ser o grande porto de abrigo ao longo destes anos.

À Pi, amiga e “irmã”, pela sua presença e amizade insubstituíveis desde que iniciada a minha vida académica.

Não podia deixar de agradecer à minha doce Camila por toda a companhia e carinho nestas noites de trabalho.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	9
1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	10
1.1 - Conceito de educar/ensinar	10
1.2 - O papel do Educador/ Professor - Investigador	12
1.3 – Perspetivas sobre o futuro	14
1.4 – Metodologias de intervenção educativa e princípios pedagógicos	15
1.4.1 – A importância de uma escuta ativa.....	20
2 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	25
3 – CONTEXTO ORGANIZACIONAL	29
3.1- Caracterização da Instituição.....	29
3.1.1 – Projeto Educativo.....	31
3.1.2 – Plano Anual de Atividades	32
3.1.3 – Regulamento Interno	32
3.1.4 – Projeto Curricular de Sala.....	33
3.2 – Caracterização do Meio, Famílias e Crianças	34
3.2.1 – Caracterização do Meio	34
3.2.2 – Caracterização da Família	35
3.2.3 – Caracterização das Crianças.....	35
3.3 – Prioridade de Intervenção	39
4 – INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS	41
5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	52

LISTA DE ABREVIATURAS

Educação Pré-Escolar: EPE

Jardim de Infância: JI

Ministério da Educação: ME

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar: OCEPE

Projeto Curricular de Sala: PCS

Projeto Educativo: PE

Portfólio Reflexivo: PR

Regulamento Interno: RI

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I – Exemplo da teia de um projeto lúdico

ANEXO II – Exemplo de um registo de incidente crítico

ANEXO III – Exemplo de uma grelha de observação

ANEXO IV – Exemplos de registos fotográficos

ANEXO V – Exemplo de uma planificação em rede

ANEXO VI – Exemplo de uma planificação em grelha

ANEXO VII – Exemplo de uma Reflexão

ANEXO VIII – Excerto do Portefólio de Criança

ANEXO IX – Gráfico alusivo ao sexo das crianças

ANEXO X – Gráfico alusivo à zona de residência das crianças

ANEXO XI – Gráfico alusivo às habilitações literárias dos pais

ANEXO XII – Gráfico alusivo às habilitações literárias das mães

ANEXO XIII – Tabela representativa da atividade profissional dos Pais

ANEXO XIV – Exemplo de um desenho

ANEXO XV – Exemplo da transcrição de frases

ANEXO XVI – Exemplo de uma construção

ANEXO XVII – Planta do centro de Investigação

ANEXO XVIII – Lista do material necessário para o Centro de
Investigação

ANEXO XIX – Atividade Pedypaper – pistas

ANEXO XX – Experiência das bolas pinchonas

ANEXO XXI – Caderno “As coisas importantes que nós dizemos”

ANEXO XXII – Exemplo de um registo de observação

ANEXO XXIII – Exemplo da documentação fotográfica

ANEXO XXIV – Rede da área da Biblioteca

ANEXO XXV – Planta da mudança da área da Biblioteca

ANEXO XXVI – Cartão de requisição de livros

ANEXO XXVII – Construção do fantocheiro e da manta para a área da
biblioteca

ANEXO XXVIII – Registo do projeto lúdico – “OEgito... Um país
estranho!”

ANEXO XXIX – Exemplo de ida ao computador para investigar

ANEXO XXX – Jogo egípcio – Cenet

ANEXO XXXI – Pintura do Tutankamon com tintas

ANEXO XXXII – Construção de uma pirâmide em 3D

ANEXO XXXIII – Ceptro construído com pasta de moldar

ANEXO XXXIV – Múmia feita com ligaduras

ANEXO XXXV – Projeto lúdico – “Paris... a cidade do amor!”

ANEXO XXXVI – Placar “Paris... a cidade dos monumentos!”

ANEXO XXXVII – Placar “Paris... a cidade do amor!”

ANEXO XXXVIII – Planificação da torre Eiffel em 3D, feita por uma criança

ANEXO XXXIX – Registo elaborado pelos pais da criança G

ANEXO XL – A mala investigadora

ANEXO XLI – Carta, contida na mala, dirigida aos pais

ANEXO XLI – Carta, contida na mala, dirigida aos pais

ANEXO XLIII – Dicionário de imagens

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi concretizado no âmbito da Unidade Curricular Estágio, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar. Neste sentido, foi proposto um estágio com intervenção em Jardim-de-Infância, numa sala de 5 anos, no ano letivo 2012/2013, sob a orientação e supervisão da Professora Doutora Maria Clara Craveiro. Toda esta prática profissional teve como objetivos compreender o funcionamento da Instituição, fomentando os seus ideários e valores e regendo-se pela dinâmica e regras institucionais; aplicar, na prática, os referentes teóricos anteriormente adquiridos; participar e criar situações de envolvimento parental e ao nível da comunidade; planificar, agir e avaliar a intervenção educativa de forma integrada e recorrer a metodologias de investigação em educação de forma a analisar e compreender as práticas educativas.

O relatório está disposto por quatro capítulos e, respetivos, subcapítulos. Primeiramente, temos o enquadramento teórico onde está definida uma conceção sobre educação e educador, perspetivas sobre uma futura educação, o papel do professor investigador e todos os referentes teóricos que sustentaram a prática pedagógica desenvolvida com o grupo de crianças. Seguem-se as metodologias de investigação, onde constam as opções metodológicas efetuadas, as técnicas de investigação utilizadas e, ainda, o modo como foi efetuado o tratamento e análise dos dados. Para terceiro capítulo, deparamo-nos com o contexto organizacional, em que é caracterizado todo o contexto no qual decorreu este estágio, uma análise dos documentos fornecidos pela Instituição em questão – PE, PAA, PCS e RI -, e o projeto de intervenção proposto e dinamizado pelas estagiárias. Por último, no quarto capítulo está evidenciada e descrita toda a prática e intervenção pedagógicas no âmbito da escuta da criança.

Para finalizar, foram feitas considerações finais remetendo para o desenvolvimento pessoal e profissional, os fatores que contribuíram para o crescimento da Estagiária e também os aspetos positivos da experiência vivenciada.

1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 - Conceito de educar/ensinar

“Quando as crianças brincam/ e eu as oiço brincar, / qualquer coisa em minha alma/ começa a se alegrar”. (Fernando Pessoa, 1933)

É impossível estar-se perto de uma criança sem que sem que uma alegria se apodere de nós, alegria essa que nos remete para um mundo onde tudo é motivo para sorrir, brincar e viver. E é também a sorrir e a brincar que estas aprendem e se desenvolvem. No decorrer deste desenvolvimento entra o grande papel do educador em educar, ensinar e formar estas crianças. Para que a tal formação seja significativa e marcante é necessário que haja uma intencionalidade por parte do educador. Esta intencionalidade traduz-se num desafio contínuo que suporta toda a prática educativa. Educar uma criança é ir mais longe na construção de um ser social, ativo na sua sociedade. É partilhar e inculcar valores como, o respeito pelo outro, amizade e solidariedade e espírito de partilha. A criança cresce num mundo e todas as aprendizagens são determinantes para que aprenda e deseje viver nele uma vez que, tal como Quingles nos diz, citando Freinet (2003:80), *“a democracia de amanhã prepara-se com democracia na escola.”*

Partindo desta ideia, pressupõe-se que educar não pode consistir apenas na transmissão de conhecimentos e ideias.

“Eu nunca poderia pensar em educação sem amor. É por isso que eu me considero um educador acima de tudo porque sinto amor.” (Freire, 1996) assim, *“educar implica intensidade e envolvimento por parte do educador”* (Katz cit. Vasconcelos,1997:19). Para mim, educar e ser-se educador, parte disto mesmo. Não basta gostar de crianças, não basta saber brincar com elas. É essencial sentir-se paixão por educar, por guiar e amparar as crianças neste longo percurso de crescimento e aprendizagem. É preciso captá-las e motivá-las, brincando e navegando com os conhecimentos, fomentando e desenvolvendo variadas competências.

Efetivamente, importa criar ligações e chegar-se ao grupo conhecendo cada criança, as suas capacidades, as suas dificuldades mas também a sua personalidade, as suas rotinas, o seu íntimo, a sua vida. O educador deve respeitar a criança, a sua forma e jeito de ser, procurando sempre compreendê-la e ajudá-la. Cada sinal de uma criança, é um passo importantíssimo no seu crescimento e evolução, por isso, cabe-nos a nós educadores guardar e valorizar cada um. Somos uma das principais alavancas para o lançamento e formação deste futuro Ser no mundo.

É crucial ver a criança como um ser capaz de aprender e fazer, um ser ativo e dinâmico na sua própria aprendizagem, isto é, o principal ator no seu desenvolvimento. O educador tem o importante papel de conduzir a criança e levá-la a encontrar os caminhos para atingir os seus objetivos, para ter respostas às suas perguntas. Segundo Vasconcelos (1990), pode até comparar-se um educador a um jardineiro, que cuida do crescimento das suas crianças, à imagem de uma planta ou compará-lo a um viajante, que guia a criança até a sua própria aprendizagem fornecendo-lhe os instrumentos para explorar pelo caminho do conhecimento. Além de tudo isto, o educador abre o seu interior transmitindo não só saberes, mas também valores. Não deve ser apenas importante sentir que estamos perante um grupo com gosto pelas aprendizagens ou descobertas, com espírito crítico e competitivo. Devemos considerar fundamental a formação pessoal e social da criança, inculcando valores como a amizade, o respeito pelo outro, a ajuda, etc.

Um aspeto valorizado pela Estagiária é o da participação do educador nas brincadeiras das crianças. O simples e tão, habitualmente, desvalorizado ato de brincar transporta-as para um universo repleto de aprendizagens e momentos significativos. Cada vez mais, tende a deixar de ser visto como um “passatempo”, passando a ser encarado como algo tremendamente fundamental a nível do desenvolvimento motor, social, afetivo, cognitivo e emocional. Deste modo, o educador deve, portanto, ter em conta que *“participar nas brincadeiras das crianças é uma das formas dos adultos lhes demonstrarem que valorizam e apoiam os seus interesses e intenções.”* (Hohmann & Weikart, 2009:316)

“Educar as crianças em idade pré-escolar significa dar-lhes constantes oportunidades para realizarem uma aprendizagem ativa”. (Hohmann & Weikart,

2003:1), ou seja, educar é permitir que as crianças partam para a descoberta, construam os seus saberes, tendo o educador a obrigação de criar todas e as mais diversificadas oportunidades para tal.

1.2 - O papel do Educador/ Professor - Investigador

De acordo com as Orientações Curriculares da educação pré-escolar (OCPEPE:1997)

“O educador é construtor, o gestor do currículo, no âmbito do projeto educativo do estabelecimento ou do conjunto de estabelecimentos. O educador deve construir esse currículo com a equipa pedagógica, escutando os saberes das crianças e as suas famílias, os desejos da comunidade e, também as solicitações de outros níveis educativos.”

Toda esta longa e interminável viagem como Educador, exige uma constante reflexão e formação, onde o observar, avaliar e refletir tem de estar constantemente ativos e interligados. Exige um estudo contínuo de todas as metodologias, práticas e teorias para estar sempre atualizado e dar o melhor de si a todos os níveis. É preciso ser-se um profissional que formule consecutivas autoanálises e com espírito auto e hétero reflexivo. Um professor reflexivo é, então, aquele que busca o equilíbrio entre a ação, o pensamento e uma nova prática, que implica sempre uma reflexão sobre a sua experiência, as suas crenças, imagens e valores. A reflexão permanente, permite que toda esta organização vá sendo modificada consoante as necessidades e evoluções do grupo. Possibilita ainda uma ação direcionada essencialmente às crianças, respondendo às suas necessidades, aos seus interesses e capacidades tendo em conta o contexto em que estão inseridas.

Para melhor acompanhar e fomentar o desenvolvimento das crianças, o educador deve refletir sobre as diversas situações com as quais vai lidar no quotidiano, seguindo a mesma linha de pensamento de Alarcão (2001:6), que refere que

“ – (...) um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aulas meras hipóteses de trabalho a confirmar ou a infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas.”

A reflexão constante leva o profissional da educação a reorganizar as suas ideias e práticas educativas, permitindo assim que aja com intencionalidade e consciência. Não basta que haja reflexão no momento de planificação ao de avaliação das atividades mas sim no decorrer do dia-a-dia. As crianças necessitam de respostas imediatas e, muitas vezes, é necessário agir instantaneamente para adaptar e reformular a sua prática.

Um educador não pode, jamais, ficar estagnado e julgar-se detentor de todo o conhecimento perante o seu grupo de crianças. O estudo e formação têm de ser contínuos, pois *“ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona.”* (Alarcão:2001:6)

Segundo Alarcão (2001:6), existem dois princípios para uma boa investigação:

“1º Princípio: todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor.

2º Princípio: formar para ser professor investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a ação educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas”.

Isto é, ser-se professor-investigador passa, também, pela investigação e formação contínuas. Stenhouse define atitude de investigação como *“uma predisposição para examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática”* (cit. Alarcão,2001:4), que devemos ter bem presente e assente na nossa vida profissional. Um educador que se autocritica e que se questiona sobre suas atitudes, investiga e pesquisa para melhorar e adaptar a sua ação, estando assim em permanente crescimento e evolução.

O educador como investigador tem de ser capaz de se organizar constantemente para, perante uma situação problemática ser capaz de se questionar e resolver o imprevisto com base na sua investigação.

Esta sede pelo conhecimento só nos torna mais completos, mais dedicados e ajuda-nos a melhor formar e ajudar as nossas crianças. Aliada a esta incessante investigação deve estar a prática, isto é, a teoria apesar de entendida e assimilada deve ser posta em prática.

O professor-investigador é também sonhador e otimista, acredita que pode transformar a sociedade e a educação, lutando para tal.

1.3 – Perspetivas sobre o futuro

Educar a criança de hoje, traz aos Educadores de Infância a responsabilidade de assumir, no seu dia-a-dia profissional um árduo e potente desafio.

Atendendo ao facto de que os tempos em que vivemos são mais exigentes e estão rapidamente em constante mutação, o papel do educador deve ser mais abrangente e as suas estratégias mais diversificadas. É, pois, no Jardim de Infância que as crianças se depararam com as primeiras experiências de vida democrática, já que é aí que esta se aprende e se desenvolve. A partir das diferentes vivências que a criança concretiza no seu dia a dia, esta aprende

“a viver em grupo, a trabalhar com os outros, com a conseqüente distribuição de tarefas e gestão dos problemas de forma participativa. Aprende a ser autónoma nessas tarefas e a recorrer ao adulto como medidor, quando necessário. [...] Aprendem a importância do respeito, como é difícil negociar diferentes pontos de vista mantendo a amizade, aprendem acerca da diversidade e da igualdade de oportunidades, da paridade entre sexos, da diversidade de culturas, da importância de cuidar do ambiente e da saúde, interiorizando um sentido de responsabilidade social.” (Vasconcelos, 2007:112-113 cit. Craveiro, 2007:19)

Assim, a noção que deve ganhar força no JI é a de educar para uma cidadania mais ativa, respeitadora e responsável, uma vez que esta é fundamental para que o mundo em que vivemos seja melhor, mais pacífico e tolerante. Os educadores deverão ter um papel importante na criação de um adequado ambiente de aprendizagem de valores, tais como o respeito pela diferença e pela diversidade de culturas e a solidariedade.

Para que se consigam atingir todos estes objetivos, cabe ao educador reconhecer e assumir a criança como um ator social, detentor de competências reflexivas, críticas, criativas e participativas, tentando sempre estimulá-las e valorizá-las. Ao desenvolver estas capacidades a criança aprende e expande as suas aprendizagens de cidadania, preparando-se para ser um agente na construção de um futuro melhor, não só para si própria mas também, para a sociedade futura.

Neste contexto, educar a criança de hoje para o futuro consiste em proporcionar-lhe experiências onde ela possa adquirir e fazer as suas próprias aprendizagens, de forma autónoma e constante, visto que “*o desenvolvimento futuro efetiva-se pela realização das potencialidades presentes*” (Gambôa, 2004:43 cit. Craveiro, 2007:17)

É através dos aspetos cognitivos, sociais e efetivos criados por estas experiências, que a criança assimila atitudes perduráveis que influenciam na sua personalidade futura.

O Jardim de Infância deve promover exaustivamente a valorização das crianças.

1.4 – Metodologias de intervenção educativa e princípios pedagógicos

O educador deve olhar a criança como detentora de voz própria, ou seja, a criança deve ter papel ativo e principal na construção das suas aprendizagens e na tomada de decisões. Toda ela é um ser competente e participante no seu próprio desenvolvimento. Desta forma, e com vista a promover a participação efetiva das crianças, o educador deve ter em conta todos os diferentes e importantes modelos pedagógicos.

Por conseguinte, o educador deve ter total conhecimento do seu grupo de modo a poder enquadrar a sua ação e as suas práticas pedagógicas nas necessidades do último.

Nos modelos construtivistas, temos o não menos importante papel de observador que guia e orienta o seu grupo, estruturando o ambiente para fomentar e proporcionar aprendizagens significativas. Segundo Vries, “*nas salas construtivistas, a avaliação é um processo dual, centrado tanto na criança quanto no currículo*” (De Vries 2004:69). Assim, nos modelos construtivistas a avaliação é feita a partir das características que o educador conhece das crianças, documentando o crescimento que observa nas atividades.

De acordo com os modelos construtivistas, **Reggio Emilia** defende que a criança tem um papel ativo na formação do seu conhecimento, adquirindo-os

através da experiência diária na sua vida quotidiana. Para que tudo isto aconteça nas suas melhores condições, é crucial “*criar um ambiente agradável e familiar para que as crianças se sintam em casa*” (Malaga, cit Oliveira-Formosinho, 1996:101). Este modelo acredita que se a criança se sentir confortável e acolhida conseguirá atingir um maior número de aprendizagens significativas.

A comunicação entre criança-criança e criança-adulto é uma constante já que é desta forma que se cria um clima de paz e cumplicidade contínuo. Cada vez que a criança partilha/diz algo, isto é observado e analisado levando a uma pedagogia de escuta. Estas partilhas são consideradas sempre importantes e por vezes são registadas de forma a dar ênfase ao sucedido.

A criança é assim, vista como um ser competente e totalmente capaz de todos os projetos e trabalhos que desenvolve. Cabe ao educador encorajar e incentivar as crianças a explorar o ambiente e a expressarem-se através das mais diversas formas de linguagem – desenhos, pintura, música, movimentos, palavras, etc. É através destas cem linguagens da criança (Edwards, 1999) que ela se torna um ser multifacetado, criativo e capaz de desenvolver criações que surpreendem qualquer adulto. Todas estas obras de arte são expostas para que possam ser motivo de orgulho para as próprias crianças, famílias e adultos da instituição. Para Reggio Emilia a arte não tem limites e deve estar eternamente ligada ao currículo.

Como já referi anteriormente, o educador é o orientador das aprendizagens na criança e, para tal, observa-as com o intuito de identificar e avaliar as suas capacidades, dificuldades e competências. Esta observação visa proporcionar todo o apoio e amparo necessários à evolução do grupo.

Ainda neste modelo, a

“[...]educação é baseada nas relações, cooperação, colaboração e comunicação. Onde educadores, famílias e crianças participam ativamente, partilhando ideias, dividindo tarefas e em comum assumindo responsabilidades” (Malaguzzi, 1993 cit. Oliveira-Formosinho 1996:100).

Outro modelo pedagógico, bastante presente na minha prática educativa é o modelo **High/Scoop**. Este rege-se pelos seguintes princípios: aprendizagem pela ação, interação adulto-criança, contexto de aprendizagem, rotina diária e avaliação.

Começando por explicar a aprendizagem pela ação, podemos referir que, basicamente, a criança aprende “fazendo”. Deste modo, além das crianças serem livres para tomar decisões, experienciando a cooperação e as diversas aprendizagens, para realmente aprenderem e interiorizarem algum conhecimento elas devem pô-lo em prática, vivê-lo, fazê-lo, construí-lo.

“Na abordagem que a High/Scope propõe para a educação no início da infância os adultos e as crianças partilham o controlo. Reconhecemos que o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da ação” (Weikart, 2007)

Aqui, os educadores, mais uma vez, dispõem o ambiente de maneira a proporcionar autonomia às crianças, de maneira a que sejam elas próprias a fazer as suas descobertas.

No que concerne à organização do espaço, as salas de High-Scope estão bastante “marcadas” e diferenciadas. Existem, então, a área da casa, a área da expressão plástica, a área das construções, a área da biblioteca, etc. É, nomeadamente, na área da casa e das construções que as crianças experienciam o jogo simbólico, brincando ao faz-de-conta, dramatizando situações do dia-a-dia.

No que diz respeito à organização do espaço “e a colocação dos materiais nas áreas onde são utilizados são a primeira forma de intervenção da educadora ao nível do currículo High-Scope”. (Spodek & Brown, 1993 cit. Oliveira-Formosinho, 1996:69), isto é, a disposição do maior leque de materiais é decisiva pois permitem e elevam o empenho, desenvolvimento e imaginação da criança ao maior expoente.

A rotina é outra característica não menos fundamental neste modelo. Esta deve ser estável e previsível, criando assim na criança estabilidade, conforto e uma maior confiança pois sabe com o que vai contar de seguida.

Quanto ao movimento da escola moderna, **MEM**, este “define-se (...) como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática.” (Oliveira-Formosinho, 2007). Com isto, Oliveira-Formosinho (2007) pretendia referir que a criança, em parceria com o educador, cria as condições necessárias para que seja possível desenvolver

um ambiente favorável a cada criança. Aqui, o educador é o motor para a cooperação, comunicação e organização.

Como indica Freinet (1973), é importante manter, constantemente, um clima de “livre expressão” da criança, fomentando e dando valor às suas opiniões, ideias, atitudes e experiências de vida. Assim sendo, está nas mãos do educador promover a tal comunicação, anteriormente referida, quer entre crianças, quer entre o adulto-criança. A entreajuda e a cooperação são valores bem assentes neste modelo.

Numa escola regida por MEM, todos nela inseridos ensinam e aprendem uns com os outros. A noção de comunidade e partilha não podem falhar.

Nas salas deste modelo, podemos observar a utilização constante de instrumentos de organização, com a intenção de facilitar o dia-a-dia, como a tabela de presenças, o quadro do tempo, o quadro de frequência das áreas, o calendário anual mensal, o calendário dos aniversários e o registo das assembleias semanais.

Em suma, Freinet (1973) afirma que, termos presente

“(...) um sorriso amável, uma palavra insinuante, um pouco de calor no coração, uma perspectiva humana e a liberdade ou, antes, o direito que o indivíduo tem de escolher, ele mesmo, o caminho por onde há-de seguir, sem trela, nem corrente, nem barreira. (...) Se conseguirmos transformar assim o clima na nossa aula; se deixarmos desabrochar a livre atividade, se soubermos dar um pouco de calor ao coração, como um raio de sol que desperta a confiança e a esperança, havemos de ultrapassar a faxina de soldado e nosso trabalho renderá a cem por cento. Esse raio de sol é todo o segredo da Escola Moderna.” (Freinet, 1973:33)

Por último, temos a **Metodologia do Projeto** em que,

“Um Projecto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo. Consiste na exploração de um tópico ou tema (...). O Trabalho num projecto, poderá prolongar-se por um período de dias ou semanas, dependendo da idade das crianças e da natureza do tópico” (KATZ & CHARD, 1997:3).

O trabalho de projeto promove o desenvolvimento intelectual de crianças, e simultaneamente, dos seus educadores, complementando e intensificando o que as crianças mais novas aprendem com a brincadeira espontânea. Não devemos apenas englobar os conhecimentos e capacidades, mas também “a sensibilidade emocional, moral e estética das crianças”. (Katz e Chard, 1997:4, cit. Vasconcelos, 2012:11)

Trata-se de uma metodologia que valoriza a criança como um ser capaz e competente para resolver problemas e ultrapassar etapas através de pesquisas e investigações que realiza. As crianças colocam questões, resolvem problemas e procuram um sentido para o mundo que as rodeia.

A abordagem ao projeto é uma forma adequada de estimular e valorizar o desenvolvimento intelectual e social das crianças. Cabe, assim, ao educador promover interação da criança com o ambiente, a sociedade, o meio, os objetivos e de motivar para que esta, seja ativa na construção do seu próprio conhecimento, apoiando o seu desenvolvimento no sentido de pertença a um grupo; desencadear o projeto, quer apoiando e alargando as propostas das crianças, quer apresentando propostas; observar as crianças estando atento ao que dizem e fazem, às suas reações e propostas, que apresentam potencialidades educativas; prever diferentes possibilidades de aprofundamento que serão desenvolvidas de acordo com os interesses das crianças, que a partir do que já sabem, planeiam o que querem saber mais, definindo progressivamente o desenrolar do processo e os resultados a atingir; fomentar a curiosidade das crianças e construir novos saberes; relançar o processo de planeamento e avaliação que deverá ter em conta as capacidades das crianças e o interesse demonstrado; contribuir para a autonomia das crianças e do grupo; interrogar-se sobre o modo como partilha o seu poder com as crianças, criar um clima democrático de participação no grupo; estar atento, tendo a capacidade de criar um dialogo entre o grupo, de forma a conseguir tirar o melhor proveito do que se está a desenvolver.

Para Katz (1994), *“um projeto é uma investigação em profundidade sobre uma situação problemática que seja considerada pertinente quer para a intencionalidade educativa do educador, quer para a vivência da criança.”* (cit. Mendonça, 2002: 81) Esta investigação é levada a cabo, normalmente, por um pequeno grupo de crianças, dentro de uma sala, podendo estender-se a todo o grupo ou focar-se apenas numa criança. As crianças são incentivadas a avaliar o seu próprio progresso na aplicação de capacidades, a controlar a sua atividade e a selecionar tarefas que elas próprias possam orientar, tornando-se assim, especialistas da sua própria aprendizagem. As crianças são o motor do avanço ou estagnação do projeto, mas cabe ao Educador construir este processo de forma cativante e produtiva para o seu grupo.

Existem quatro etapas na metodologia de projeto, sendo elas intenção/motivação; Planeamento/Preparação; Desenvolvimento/Execução; Avaliação/Divulgação. Na primeira etapa – intenção/motivação – é aqui onde as crianças começam por fazer perguntas, questionam-se, indo de encontro a novos interesses. Normalmente o registo desta etapa é feita na teia de projeto, **(Anexo I)** onde as crianças registam o que sabem e o que não sabem, sobre o tema que lhes despertou interesse.

Relativamente ao planeamento/preparação, “*o adulto observa a organização do grupo, aconselha, orienta, dá ideias, regista.*” (ME,1998:142), pois nesta fase torna-se importante começar a ser mais concreto. Sendo assim, é necessária uma investigação sobre os percursos, espaços, recursos necessários para então dar resposta às questões que surgem, fazendo uma reflexão com o grupo sobre “o que queremos fazer”; “com quem”; “com o quê, onde e quando”.

Numa terceira fase - Desenvolvimento/Execução – é feita a concretização do que se pensou e decidiu fazer anteriormente, onde “*as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas: uma visita de estudo, uma entrevista, uma pesquisa documental.*” (ME, 1998:142)

Por fim, é realizada a avaliação/divulgação do projeto, do conhecimento adquirido e mobilizado pelas crianças, assim como a avaliação de todo o trabalho realizado.

1.4.1 – A importância de uma escuta ativa

Atualmente, cada vez mais é dada uma importância acrescida às concretizações e competências das crianças. As pedagogias transmissivas têm vindo a ser postas de parte e tomadas como “retas” pois tomam a criança como um ser passivo, que se limita a ouvir e assimilar. Segundo Oliveira-Formosinho (2013:17), “*a pedagogia transmissiva é centrada no ensino mais do que na aprendizagem, nos conteúdos a transmitir mais do que nos processos de construção da aprendizagem e do conhecimento, isto é, mais nos meios do que nos fins da educação.*”

Contrariamente a tudo isto, surge a pedagogia construtivista, que segundo defende Bruffee (1986:774),

“(...) parte do princípio de que aquelas entidades a que normalmente chamamos realidade, conhecimento, pensamento, factos, textos, egos, e assim por diante, são ideias feitas geradas pelas comunidades de pares em sintonia de opiniões. A construção social entende a realidade, o conhecimento, o pensamento, os factos, os textos, os egos, e assim por diante, como entidades linguísticas geradas e conservadas pela comunidade – ou, num sentido mais lato, entidades simbólicas, que definem ou constituem as comunidades que as geram.” (in Vasconcelos, 1997:37)

Desta forma, tudo aquilo que a criança aprende em comunidade e cooperação, de seguida será capaz de reproduzi-lo totalmente sozinha e de forma independente pois essa aprendizagem ocorre num contexto social.

Na prática de uma educação construtivista, a criança torna-se construtora do seu próprio conhecimento, capaz de adquirir novas aprendizagens através das suas próprias motivações. O meio físico e social onde a criança está inserida conduz, em parte, todo este trabalho enriquecedor. Deste modo, Piaget, defende a interação com o meio como principal potenciador de conhecimento do ser humano, sendo ele um impulsionador da escola construtivista. Portanto, estaríamos perante *“(...) um ensino mais ativo, que partisse dos interesses do aluno e que servisse para a vida”* (Deval, 2003:111)

A par das teorias construtivistas, temos a pedagogia da participação *“que credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica numa atividade compartilhada.”* (Oliveira-Formosinho, 2008:33). Oliveira-Formosinho (2008:33) afirma ainda que esta pedagogia se centra na *“construção de um quotidiano educativo que concebe a criança como uma pessoa com agência, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão da família, da escola, da sociedade”*, isto é, a criança tem total capacidade e poder de ser ativa, participativa e interventiva em tudo o que a rodeia.

A pedagogia da participação tem como principais alicerces a observação, a escuta e a negociação. Neste presente relatório será dada especial relevância ao processo de escuta da criança.

Segundo Oliveira-Formosinho (2013:49) *“a escuta é um processo de ouvir a criança sobre a colaboração no processo de coconstrução do*

conhecimento, isto é, sobre a sua colaboração na codificação da sua jornada de aprendizagem.” A criança deve ser atentamente ouvida, valorizada e registada de forma a que tudo isto se torne um ato natural mas significativo para a própria. Para tal é essencial que seja

“um processo continuo no quotidiano educativo, um processo de procura de conhecimento sobre as crianças, seus interesses, motivações, relações, saberes, intenções, desejos, mundos de vida, realizada no contexto da comunidade educativa procurando uma ética de reciprocidade.” (Oliveira-Formosinho, 2013,49)

Parente (2011:7), afirma ainda que *“Observar e escutar pressupõe ver as ações e realização da(s) crianças(s), ouvir o que ela(s) diz(em) e registar com suficiente detalhe de modo a ser compreensível e ter significado para outras pessoas que possam vir a ler”,* pois só assim se possível a obtenção de *“descrições ricas sobre o que as crianças fazem e quais as suas potencialidades.”* Neste sentido, *“a análise das falas da criança [...] e das demais crianças do grupo permite concluir que a efetivação da participação [...] representa uma condição especialmente desafiadora para todos os envolvidos”* (Oliveira-Formosinho, 2008:9)

É crucial que os educadores compreendam a importância e a necessidade de uma escuta cuidada e ativa, isto é, uma especial atenção e relação próxima da criança, com intuito de suportar e promover o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Assim sendo, o

“trabalho desenvolvido neste mesmo contexto deve procurar sustentar-se na perspetiva e interesses das crianças e focalizar nas respostas às necessidades, à curiosidade, aos cuidados e, ainda, em experiências do dia-a-dia que levem ao desenvolvimento de relações válidas e duradouras na vida de cada criança.” (Parente, 2011:6)

Todo este processo *“torna-se assim, essencial para conhecer, para adequar as propostas, quer ao nível dos cuidados quer da educação e, ainda, para revelar as aprendizagens das crianças.”* (Parente, 2011:5) Os Educadores de infância têm, portanto, de levar a cabo observações cuidadas e intencionais e escutar cada criança a fim de poder garantir que rotinas de cuidados, as atividades e as experiências de aprendizagem planeadas e proporcionadas deem resposta às necessidades das crianças e das famílias. Está no educador o papel de a ouvir cuidadosamente, refletir sobre esta escuta e orientar a criança.

Além de tudo isto, o educador deve *“criar um contexto educacional de conforto, confiança, motivação e no qual a curiosidade, as teorias e a*

investigação das crianças são escutadas e legitimadas” (Oliveira-Formosinho, 2013:126) pois é partindo deste ambiente que a criança expressa e desenvolve as suas competências ao máximo.

Na base de tudo isto está a

“organização de um espaço e de materiais que facilitem as experiências de partilha de poder e, por outro lado, na criação de situações de aprendizagem ativa ao nível desta partilha de poder, as quais possam constituir experiências significativas para as crianças.” (Oliveira-Formosinho, 2008:40)

Rogoff Malkin e Gilbride (1984:33), afirmam que *“o parceiro mais experiente incentiva a criança a resolver um determinado problema, colocando andaimes que permitam à criança estender as suas competências e conhecimentos a níveis mais elevados de competência”* (cit. Vasconcelos 1997:37), ou seja, o educador deve orientar as tentativas e experiências da criança levando-a a adquirir mais e melhores competências, tornando as suas aprendizagens mais significativas. Porém, isto não significa que o próprio tenha que deixar de lhe colocar desafios, pelo contrário, ao coloca-los irá fazer com que a criança progrida no seu desenvolvimento.

Enquanto isso, a criança tem de ser vista como um ser rico de recursos, inteligente, capaz e atento, com capacidade para ser independente e digno de confiança, tal como defende Oliveira-Formosinho (2008:17)

“na sua base está a compreensão da criança como ativa e com iniciativa, em Dewey; como interativa e construtora de conhecimento, em Piaget e no modelo High-Scope; como cooperativa, em Freinet e no Movimento da Escola Moderna; como criativa e investigadora em Malaguzzi.”

Em suma, o educador deve ajudar as crianças a construir o seu conhecimento, apresentando-lhe desafios, situações problemáticas, sempre com a intenção de desenvolver o seu conhecimento. O educador escuta as crianças e ajuda-as a adquirirem as suas aprendizagens, motivando-as, suscitando interesse. As crianças partilham os seus saberes de acordo com as suas vivências e o meio em que estão envolvidas, e *“constroem as suas teorias através de uma constante procura, investigação de sentidos e significados sobre a vida quotidiana dentro e fora da escola.”* (Oliveira-Formosinho, 2013:127) É, por isso, importante escutá-las também nos seus medos e

anseios, envolvendo-as na resolução de problemas e levando-as a participar ativamente em tudo o que rodeia a sua vida.

Não devemos descurar o valioso papel dos pais em todo este processo e assim o defende Parente (2011:6),

“É importante que os próprios pais compreendam a importância e a necessidade da observação cuidada para suportar e promover o desenvolvimento e aprendizagem da criança, se empenhem na sua implementação e, mais do que isso, procurem desenvolver uma compreensão partilhada das observações, relatos e evidências.”

Pais que escutam as crianças, são por conseguinte, pais mais participativos e atentos na vida dos seus filhos. A troca de informações entre os pais e educadores torna todo o processo de aprendizagens da criança mais competente e diversificado.

Tal como afirmam Woodhead e Faulkner, *“As crianças não devem ser consideradas nem sujeitos, nem objetos, mas participantes.”* (cit. Oliveira-Formosinho, 2008:71) São detentoras de uma voz própria que tem de ser escutada, valorizada e levada a sério, sendo envolvida num diálogo democrático.

2 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Este estágio teve como grande objetivo proporcionar uma experiência de prática educativa o mais próxima da nossa futura atividade como profissional de Educação. Assim sendo, deu-nos a conhecer todos os processos educativos bem como a forma como toda essa prática educativa deve ser planeada, organizada e avaliada. Aliado a tudo isto, foi também crucial conhecermos o grupo de crianças em questão, tal como o contexto envolvente da instituição. Todo este conhecimento, de certo modo detalhado e estudado, tinha como finalidade melhor adequar e proporcionar aprendizagens significativas e marcantes às crianças.

O método utilizado teve o carácter qualitativo, uma vez que

“se trata do método mais adequado para o trabalho de investigação em educação pois manifesta mais interesse no processo do que no produto, sendo a recolha de dados feita no ambiente natural através de entrevistas, notas de campo, fotografias, entre outros”. (Bogdan & Biklen, 2010:47/48)

Para a recolha de toda a informação pertinente quer do grupo de crianças quer do meio envolvente, utilizou-se a técnica de análise documental, analisando de forma cuidada quer os documentos cedidos pela instituição – RI, PE, PAA, PCS – quer as fichas de anamnese. Tal como afirma Krippendorf (1980) esta análise documental é *“uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto”* [in Madureira Pinto (1986:103)], tendo como objetivo caracterizá-las e para poder proceder de acordo com as suas regras e com os seus ideários.

O pretendido era analisar e compreender a ação e o comportamento daquele grupo de crianças, naquele determinado contexto, de maneira a melhorar a prática educativa, enquadrando-a corretamente e indo sempre de encontro aos interesses e características do grupo. Isto acontece pois os investigadores qualitativos *“entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência.”* (Bogdan & Biklen, 1994:48).

Por conseguinte, esta metodologia qualitativa, de tipo naturalista, tanto me proporcionou recolher melhores resultados sobre tudo o que foi

concretizado, como me auxiliou no aperfeiçoamento das pessoas e grupos com quem trabalhei.

O maior instrumento de análise e recolha constante de dados foi, sem sombra de dúvidas, a observação direta.

“A observação é um elemento integral e essencial em investigação” (Parente cit. Oliveira-Formosinho, 2002:155) pois é através dela que retiramos todos os outros diversos métodos e instrumentos de investigação. Desde incidentes críticos, listas de verificação, fotografias, vídeos, todos eles requerem uma observação direta e cuidada para retirarmos o essencial e significativo.

Tal como Quivy e Campenhoudt (1998:196) afirmam as observações *“captam os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho”*.

Posto isto, na valência em questão – Educação Pré-Escolar – a observação assume um papel primordial na intencionalidade educativa, quer na sala, quer no exterior o que permitia que as crianças fossem observadas em todos os seus diferentes contextos de aprendizagem – brincando, interagindo, conversando, aprendendo, etc. Esta técnica é um procedimento útil para obter elementos sobre todas as áreas de desenvolvimento das crianças, assim como informações que possam também ser úteis para a planificação, adequando portanto, as atividades cada vez mais aos interesses e necessidades do grupo.

Inicialmente esta observação foi utilizada de forma a conhecer todo o contexto da instituição e tudo o que rodeava a criança. Todas as observações diretas foram realizadas em contexto natural, para que fosse possível receber um feedback genuíno, recolhendo todas as informações necessárias para a realização de futuras avaliações, adaptações e alterações necessárias para uma melhor prática educativa.

“Na observação direta é aquela em que o próprio investigador procede diretamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados. Apela diretamente ao seu sentido de observação.”(...) na observação indireta, o investigador dirige-se ao sujeito para obter a informação procurada. Ao responder às perguntas, o sujeito intervém na produção da informação. Esta não é recolhida diretamente (...)”. (Quivy, 1998: 164)

Posto isto, a observação passou a ser mais detalhada e centrada na criança. Desta forma, a estagiária começou a conhecer melhor o grupo de

crianças e a adequar a sua prática educativa, indo ao encontro aos interesses e gostos das mesmas.

Proveniente desta observação, surgiu a necessidade de registá-la e para tal foram utilizados os registos de incidente crítico (**Anexo II**) que, Parente (2002:181) define como “*breves relatos que descrevem um incidente considerado importante para ser observado e registado*”. Estes registos, foram a constante mais valia para a ação educativa uma vez que se tratavam de registos concretos e específicos, descrições clara e objetivas, relevando um maior conhecimento da criança observada. Tudo isto levou, também, a uma melhor interpretação das características e capacidades do grupo e de todos os contextos envolventes.

Quanto às grelhas de observação utilizadas, estas tiveram o objetivo de “*registar a observação da frequência e da progressão de determinados comportamentos previamente selecionados*” (Verissimo, 2002:67) ou, nomeadamente, verificar e analisar o espaço envolvente (**Anexo III**).

As várias técnicas utilizadas e referidas anteriormente foram suportadas com registos fotográficos (**Anexo IV**) e vídeos pois são um “*método poderoso de preservar e de apresentar informações sobre o que e como as crianças estão aprendendo*”. (Shores & Grace, 2001: 54)

Todos os trabalhos realizados pelas crianças, foram também alvo de constante análise pois permitiram avaliar detalhadamente a evolução de cada uma, assim como as aprendizagens adquiridas ao longo do tempo. O mesmo se pode dizer da planificação e avaliação semanais que permitiram uma constante reflexão e adaptação da sua prática, agindo sempre de encontro aos interesses das crianças e ao que as mesmas haviam dito sobre as atividades (o que gostaram, o que não gostaram, etc.). A estagiária planificou sempre em rede (**Anexo V**) e de acordo com o modelo já estipulado pela instituição – grelha. (**Anexo VI**) Segundo o Decreto-Lei 241/2001 de 30 de Agosto, o Educador de Infância “*Planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo.*”

O portefólio reflexivo (**Anexo VII**) foi um suporte de autoavaliação e constante reflexão sobre temas que suscitaram interesse ou dúvida e sobre

atividades/momentos que não correram da melhor forma. Já o “Portefólio” de Criança (**Anexo VIII**) permitiu verificar quais os trabalhos que mais gostavam, o que pensavam sobre os mesmos e, ainda, permitiu que ambas tivessem a percepção da sua evolução e aprendizagens ao longo do ano. Segundo Shores (2001:23), *“Os portfólios aplicam-se a um desenvolvimento profissional contínuo, porque revelam tópicos muito ricos e relevantes para cada profissional investigar.”*

3 – CONTEXTO ORGANIZACIONAL

3.1- Caracterização da Instituição

O estágio profissionalizante de Mestrado em Educação Pré-Escolar, decorreu numa Instituição Privada de Solidariedade Social que se insere na freguesia mais populosa do concelho de Rio Tinto. Ao seu redor dispõe de variados tipos de comércio, farmácias, pequenas indústrias têxteis e alimentares, para além de serviços públicos como escolas primárias ou jardins-de-infância.

No que concerne aos recursos físicos e materiais, são utilizados para diferentes atividades, diferentes espaços e infraestruturas tais como: auditório com capacidade para 150 lugares, um court de ténis, um campo de futebol, um recinto polivalente, um anfiteatro ao ar livre, um coreto e um parque infantil. Tal como é citado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar “cada modalidade organizacional de educação pré-escolar constitui um espaço educativo alargado que oferece múltiplas possibilidades de interação entre crianças, entre grupos de crianças, entre crianças e adultos do estabelecimento educativo e, ainda, adultos de outras instituições e/ou níveis de ensino.”

Atualmente esta IPSS possui capacidade para 265 utentes dos 2 aos 16 anos de idade, divididas por diferentes valências.

Tal como é suposto, é igualmente constituída pelo corpo docente, não docente e ainda conta com o apoio de estagiários, voluntários e com o Contrato Emprego-Inserção para desempregados e inscritos no Centro de Emprego. Quanto ao corpo docente da valência jardim-de-infância, este é formado por seis Educadoras de Infância, uma psicóloga e por variados docentes que lecionam as atividades extra curriculares. Já o corpo não docente é constituído por funcionárias de ação educativa, funcionárias da cozinha e limpeza, funcionários administrativos e motorista. A direção desta Instituição é composta por cinco elementos: Presidente, Vice-Presidente, Secretário, Tesoureiro e Vogal.

As valências são compostas por oito salas: sala dos 2 anos, sala dos 3 anos, sala dos 4 anos, sala dos 5 anos, sala mista 1, 2 e 3 e, ainda, o ATL.

Estas oito salas estão distribuídas por quatro edifícios, fisicamente separados dentro do perímetro da urbanização.

Esta IPSS é constituída por três valências repartidas por cinco espaços: creche, pré-escolar e A.T.L.. Quanto à creche esta é composta pela sala dos 2 anos enquanto que o Pré-Escolar é composto por seis salas (3,4 e 5 anos) e salas mistas 1, 2 e 3 (com grupos de faixa etária dos 3 aos 5 anos) – cujas mesmas funcionam em três espaços diferentes. Já o A.T.L. funciona num edifício autónomo. Todos estes edifícios possuem copa embora o refeitório e a cozinha se encontrem localizados no Polo 1.

Sendo assim, todas as salas estão distribuídas pelos seguintes edifícios:

- Polo I – sala dos 2, 3, 4 e 5 anos;
- Polo II – sala Mista 1 e 2;
- Polo III – sala Mista 3;
- Polo IV – ATL;
- Polo V – Serviços Administrativos, gabinete da Diretora Técnica e Direção, sala de colaboradores/reuniões, gabinete de trabalho de Equipa Pedagógica e de atendimento aos Encarregados de Educação.

Relativamente aos espaços, existem a biblioteca, dois polivalentes, um palco com plateia, uma sala de informática e vários gabinetes de atendimento de isolamento e psicologia. Há ainda alguns recursos comuns, nomeadamente das novas tecnologias que é possível utilizar nas salas, nas reuniões de pais e nas diferentes atividades.

O horário das atividades letivas do pré-escolar é das 9h às 12h30 e das 14h30 às 17h00. É essencial ter uma rotina diária pois, *“oferece uma estrutura para os acontecimentos do dia – uma estrutura que define, ainda que de forma pouco restrita, a maneira como as crianças utilizam as áreas e o tipo de interações que estabelecem com os colegas e com os adultos durante períodos de tempo particulares.”* (Hohmann & Weikart, 2009:224)

Além disso, a rotina proporciona à criança, *“tempo para expressar os seus objetivos e intenções; para levar a cabo essas iniciativas através da consideração das suas opções, da interação com as pessoas e materiais e da resolução de problemas que surjam; e para persistir nesses esforços até que seja satisfeita com resultados.”* (Hohmann & Weikart, 2009:224)

A instituição disponibiliza os principais documentos de ação, sendo estes o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, o Plano Anual de Atividades e ainda o Projeto Curricular de Sala, com a periodicidade de um ano.

3.1.1 – Projeto Educativo

Para a elaboração deste ponto foi essencial a análise do Projeto Educativo desta instituição. Sendo assim o Projeto Educativo é:

“O documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe a cumprir a sua função educativa” (OCPEPE, 1997:46).

Neste documento devem constar, essencialmente, os valores/ideário da Instituição, a caracterização física do meio envolvente, nos aspetos, físico, económico e cultural, e as finalidades e objetivos curriculares gerais e específicos.

Segue-se a conceção da escola, em que citam o modelo pedagógico-didático e também os modelos de intervenção educativa que sustentam a prática profissional do pessoal docente. No final temos a avaliação do projeto, no qual são expostas as necessidades do ambiente educativo, a missão da instituição e as suas prioridades estratégicas.

É de notar que ao longo da análise deste documento, as palavras mais presentes são “partilhar”, “dar”, “união” e “solidariedade” e como tal o lema desta projeto é exatamente: “Do que somos... para o que podemos dar.” Lema este que tem como principal foco promover o compromisso, o voluntariado, as relações inter-geracionais e a solidariedade.

3.1.2 – Plano Anual de Atividades

Referente ao Plano Anual de Atividades, este é “o documento de planeamento, que define, em função do projeto educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procedem à identificação dos recursos necessários à sua execução” (decreto-lei 75/2008 de 22 de Abril, artigo 9º).

Tal como está explícito no próprio, este documento “(...) pretende ser a execução do Projeto Educativo da Escola do triénio 2012-2015, com o objetivo primordial de cumprir a missão definida. Assim, encontram-se calendarizadas as atividades e projetos que propomos.” (in PE). É então constituído, primeiramente, por uma rede com todos os projetos a serem trabalhados e postos à prova ao longo deste ano letivo, e, seguidamente, por cada um dos mesmos com as respetivas datas. Como foi possível analisar, este Plano Anual tem o importante e crucial objetivo de envolver a família e toda a comunidade envolvente, pois, “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas.” (OCPEPE, 1997:43)

Contudo as prioridades estratégicas e os objetivos só se encontram, no momento, traçados com datas definidas desde Setembro a Dezembro.

3.1.3 – Regulamento Interno

No concerne ao regulamento interno, este

“(...) define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar” (decreto-lei 75/2008 de 22 de Abril , artigo 9º)

Este documento está composto por cinco capítulos divididos em normas. O primeiro capítulo diz respeito aos objetivos do regulamento, bem como, a legislação aplicável e os serviços prestados e atividades desenvolvidas; enquanto que o segundo refere as variadas condições /critérios de admissão e candidatura das crianças: como é feito o acolhimento dos novos utentes e todo o processo individual do mesmo. Segue-se o terceiro capítulo em que são

referidas as instalações da instituição e as respetivas regras de funcionamento – saúde, acidentes, higiene, utilização do vestuário e material obrigatório, expostos todos os direitos e deveres de cada utilizador da instituição. Por fim, temos o quinto capítulo que nos diz as variadas considerações finais, isto é, alterações ao Regulamento e data de entrada em vigor do mesmo.

3.1.4 – Projeto Curricular de Sala

“A elaboração do Projeto Curricular de Sala contempla áreas importantes para o desenvolvimento do trabalho em educação pré-escolar, tem em conta, vários aspetos do processo educativos, desde a caracterização das crianças, como do ambiente educativo, fundamentais para adequar a intervenção educativa.” (PCS, 2012:4)

Assim sendo, este documento tem um papel fulcral na organização quer da equipa pedagógica, quer do Educador em si, e como tal, é uma base, um apoio para toda a organização do processo educativo, evolutivo e desenvolvimental do grupo.

O projeto Curricular de Sala, é o produto de uma investigação e análise detalhadas com a finalidade de acompanhar e melhor entender todos os desenvolvimentos do grupo em questão.

O Educador deve ter em consideração todo o ambiente educativo bem como o meio envolvente à criança, aquilo que ela já sabe, que tem apreendido, tentando sempre valorizar e realçar os saberes adquiridos como pretexto para novas aprendizagens.

Outro aspeto a ter em conta é a pedagogia diferenciada,

“centrada na cooperação, para beneficiar o desenvolvimento educativo desenvolvido no grupo e as diferentes áreas de conteúdo, que deverão ser abordadas de uma forma globalizante e integrada, onde o Educador as deverá sempre considerar na sua planificação e avaliação das situações e aprendizagens.” (PCS, 2012:4)

Existem outros parâmetros que o Educador deve ter em atenção quando na realização deste documento. Deve, então, ser flexível, constituído de uma forma geral e abrangente uma vez que fica em “aberto” para a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas.

O Projeto Curricular está dividido em áreas de conteúdo e competências que incluem diferentes tipos de aprendizagem, mas também atitudes e o saber-fazer. Estas áreas de conteúdo envolvem a realização de atividades, dado que a criança aprende a partir da exploração e da manipulação do mundo e de tudo aquilo que a rodeia.

Visto que este grupo de crianças está prestes a dar o grande passo para o 1º Ciclo, uma das prioridades e intenções pedagógicas reside em “*fazer uma articulação entre a sala e o 1º ciclo, para que esta transição se faça de uma forma suave.*” (PCS, 2012:5) Outro objetivo que é essencial continuar a por em prática é a pedagogia da escuta, onde a criança é ouvida com atenção e valorizada pelo que diz, pelo que pensa e partilha-o quer em pequeno ou grande grupo, originando assim investigações e descobertas únicas.

Tal como é referido neste documento e foi visível em toda a observação feita pela Estagiária, a Instituição “*baseia o seu trabalho na Pedagogia do Projeto, tendo ainda influências do Movimento de Escola Moderna, do Currículo High-Scope e na Abordagem Régio Emilia.*” (PCS, 2012:5)

3.2 – Caracterização do Meio, Famílias e Crianças

3.2.1 – Caracterização do Meio

O meio que envolve a criança é de grande relevância já que influencia no seu desenvolvimento e na forma de ser/estar.

Como já foi acima referido, a Instituição está inserida no distrito do Porto, numa freguesia do conselho de Gondomar. Neste meio envolvente pode encontrar-se vários tipos de comércio, como farmácias, pequenas indústrias e alguns serviços públicos como correios, escolas e jardins de infância. Assim, “*o espaço na educação constitui-se como uma estrutura de aprendizagens. É uma condição externa que facilitará ou dificultará o processo crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas.*” (Zabalza, 1992:120)

3.2.2 – Caracterização da Família

Para a concretização desta caracterização a estagiária consultou as fichas individuais de cada criança. Dessa consulta considerou-se importante salientar aspetos como o sexo das crianças a zona de residência, as habilitações literárias e profissões dos pais. Para uma melhor representação de todos esses dados optou-se pela elaboração de gráficos.

O grupo é constituído por vinte e duas crianças, sendo dez do sexo feminino e doze do sexo masculino (**Anexo IX**) e estando a grande maioria na faixa etária dos 5 anos.

A maior parte das crianças – dezoito crianças – vive em Rio Tinto, havendo ainda quatro crianças que vivem em Águas Santas, Fânzeres, Maia e Ermesinde. Todas elas vivem com os pais e com os respetivos irmãos. (**Anexo X**)

Em relação às habilitações literárias dos pais (**Anexo XI**), verifica-se que muitos deles tem formação no ensino secundário, tendo uma pequena parte formação de nível superior – licenciatura – e 3º ciclo do Ensino Básico.

Tal como os pais, as mães também revelam ter como habilitações literárias (**Anexo XII**) o ensino Secundário, seguido da Licenciatura e do 3º ciclo do Ensino Básico.

No que concerne à atividade profissional, pode verificar-se na respetiva tabela (**Anexo XIII**) que a maior parte dos pais são comerciantes – seis – e/ou estão desempregados.

Após esta análise dos gráficos, pode concluir-se que o nível sociofamiliar da sala dos 5 anos, salvo algumas exceções, é médio alto.

3.2.3 – Caracterização das Crianças

“Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.” (OCPEPE, 1997:27)

O grupo dos 5 anos é formado por 22 crianças, sendo 10 do sexo feminino e 12 do sexo masculino. O grupo é um pouco heterogéneo relativamente às idades, visto que apenas duas crianças tinham ainda 4 anos, tendo todas as restantes 5 anos de idade.

De momento, a criança nesta faixa etária já se encontra no período pré-operatório ou intuitivo, uma vez que esta *“desenvolve um sistema de representações e usa símbolos para representar pessoas, lugares e acontecimentos. A linguagem e o jogo simbólico são manifestações importantes deste estágio”* (Papalia, 2001:24). Posto isto, o pensamento da criança sofre uma transformação qualitativa, isto é, tem a capacidade de simbolização exercendo muito bem a função simbólica.

Este grupo brinca muito bem em conjunto, não tem tendência para formar pequenos grupos pré-definidos, ou seja, brincam uns com os outros formando autónoma e heterogeneamente pequenos grupos para brincadeiras ou jogos.

São crianças que gostam muito de se sentirem elogiadas, de participar, de mostrar a sua opinião e envolverem-se no mais variado leque de atividades. São também bastante dinâmicas, prestáveis e interessadas nos projetos lúdicos.

Quando na mesa do desenho, estas crianças são capazes de recriar histórias e elevar a imaginação ao máximo através dos seus desenhos, chegando a serem muito cuidadosas e pormenorizadas. **(Anexo XIV)**

É também neste estágio que a criança passa de um egocentrismo, para uma descentração cognitiva, isto é, a criança apercebe-se que existem ideias ou opiniões distintas das dela e começa a aceitá-las. Este facto acaba por desencadear novas aprendizagens uma vez que ela descentra-se de si mesma para tentar entender os outros. Este aspeto foi evoluindo bastante ao longo do ano e foi uma preocupação para a Estagiária e Educadora Cooperante. As crianças, quando em conflitos, tentavam manter um diálogo, ouvir o outro e expor a sua ideia de forma mais aberta.

Relativamente ao desenvolvimento da linguagem, é exatamente nesta idade que se dá uma grande evolução no vocabulário, na sintaxe e na gramática. Tudo isto se deve, em grande parte, às brincadeiras faz-de-conta, às conversas na roda, à melhor compreensão de variados filmes e histórias,

etc. O sistema linguístico do grupo está cada vez mais formado, complexo e diversificado. Os seus diálogos estavam cada vez mais coerentes, mais elaborados, com uma melhor construção e ordem. A capacidade argumentativa era bastante notável bem como uma boa capacidade reflexiva. Estas crianças conseguiam, claramente, explicar o que pretendiam, o que gostavam e justificando o porquê coerentemente. Através dos projetos lúdicos vivenciados na sala, de outras investigações e atividades, de interações sociais, conversas em pequeno ou grande grupo, do contacto com os livros e com as histórias, entre outros, estas foram enriquecendo e aprofundando o seu vocabulário e tendo um conhecimento metalinguístico.

Como já foi referido, na sua generalidade, é um grupo que tem prazer em dialogar e partilhar as suas ideias e interesses com amigos e adultos. Os acolhimentos, de manhã, chegaram a ser longos de tantas que eram as novidades partilhadas, as pesquisas feitas com os pais, as partilhas, as conversas paralelas.

Tal como é habitual nas crianças, e estas não fogem à regra, são bastante curiosas pelo mundo que as rodeia, fazem constantes perguntas e querem/procuram respostas convincentes. É um grupo com uma curiosidade particular pelo conhecimento do mundo, por outros países que não o nosso e pelo “estranho” e desconhecido. Isto porque já viveram projetos como o Egito, o Japão, Angola e, até mesmo, sobre os glóbulos brancos e Salvador Dalí.

O interesse pela escrita foi deveras notório e desenvolvido ao longo do ano. As crianças não mostravam grande dificuldade nas convenções gráficas, transcreviam qualquer tipo de texto e não somente o nome próprio (**Anexo XV**). Foi algo bastante trabalhado uma vez que este grupo está prestes a entrar para o 1º Ciclo do Ensino Básico. Enquanto a leitura não lhes é, de certa forma, possível, vão fazendo a sua própria leitura através de imagens, gravuras, sequências, registos. Muitas vezes, em pesquisas, revistas, livros ou dicionários abordavam os adultos sobre o que lá estaria escrito e reconhecem todas as letras e algumas palavras.

No que diz respeito ao desenvolvimento psicossocial, segundo Erikson a crianças com 5 anos encontra-se no estágio iniciativa versus culpa, cuja identidade pessoal é destacada pelo iniciar da formação da personalidade por parte da criança.

Este é, também, um grupo que se encontra na fase fálica da teoria de Freud, onde o complexo de Édipo está bem patente. Quanto à autonomia, este grupo está bastante autónomo realizando todas as tarefas sem qualquer ajuda do adulto. Este facto é predominantemente visível na hora da alimentação, da higiene e nas atividades da sala.

Quanto ao desenvolvimento moral, a maioria das crianças cumpre as regras da sala, como por exemplo, o limite das áreas, o não brincar com as “surpresas” que trazem de casa até às 17h, entre outros. Certas vezes, tentam infringi-las embora perguntando sempre aos adultos, isto é, não tendo o atrevimento ou desrespeito de simplesmente fazerem o que querem. Este facto faz-nos aperceber que existe a noção do que são regras ainda que, por vezes, queiram quebrá-las, compreendendo que o não cumprimento das mesmas pode trazer consequências. Apesar disto, é um grupo que através de um diálogo calmo, consegue respeitar e entender o pretendido.

Quando em situação de jogo, o grupo tenta organizar-se e é cooperativo sendo, também, muito competitivo aceitando bem, na sua maioria, uma derrota.

Na área das construções, este ano o grupo mostrou que a sua criatividade está bastante desenvolvida elaborando construções grandes, complexas e originais. (**Anexo XVI**)

É, também, um grupo que se interessa muito por histórias. Gostam bastante de as ouvir, pedindo para que lhes seja lida uma todos os dias. Mantém-se, na sua generalidade, calmos e atentos.

No concerne às relações inter-pessoais, são crianças bastante unidas e amáveis umas com as outras. Tem bem determinadas as noções de amizade, partilha, ajuda e respeito mutuo. Tudo isto é notável no decorrer do dia a dia mas essencialmente no acolhimento. Aqui se entende um fator de grande relevância no acolhimento – a socialização. *“As crianças que têm a vivência de ser acolhidas aprendem elas próprias a acolher [...] O acolhimento é um espaço-tempo de reencontro, feito de bem-estar interior, de calma, serenidade, de comunicação, de empatia.”* (Oliveira-Formosinho, 2011:74). Na relação criança-adulto, são, de uma maneira geral, um grupo sociável, deveras prestável, educado, afetivo e respeitador.

3.3 – Prioridade de Intervenção

Juntamente com as restantes estagiárias, ficou acordada a dinamização de um dos projetos já estipulados pela instituição – um centro de investigação. O que nos motivou para esta decisão foi a grande e constante necessidade e interesse, por parte das crianças, em investigar e pesquisar. Como já foi referido anteriormente, esta prioridade de intervenção estava presente no projeto educativo e tinha como prioridades estratégicas: potenciar a reflexão e a crítica, propiciar aprendizagens significativas, garantir a ocupação total das valências, adquirir mobiliário e equipamento didático necessário à renovação de espaços e intervir com a comunidade envolvente.

Posto isto, foram marcados como principais objetivos: a criação de um local destinado a dar resposta ao interesse das crianças pela investigação em parceria com a comunidade educativa; o desenvolvimento e construção de um espaço com todos os materiais adequados às pesquisas (globo, microscópio, computador com ligação á internet, enciclopédias, entre outros); incentivar a comunidade educativa para a realização de investigações, isto é, promover o espírito crítico, reflexivo e investigador; e, por fim, fornecer as ferramentas essenciais para que as nossas crianças possam ver a adquirir aprendizagens significativas e para que obtenham as mais completas respostas às suas questões.

Para a adequada concretização deste plano, considerámos pertinente a realização de entrevistas, quer às crianças quer às educadoras, com o intuito de perceber quais os materiais que julgavam ser necessários para as suas investigações. De seguida, foi feita uma planta relativa à sala onde iria ser construído (**Anexo XVII**) o centro de investigação, com todas as medidas e os móveis devidamente adequados e apropriados. Analisadas as entrevistas e recolhida toda a informação, foram criadas listas onde constava todo o material necessário (**Anexo XVIII**), tanto para educadoras como para as crianças.

Seguidamente a todo este processo, o centro de Investigação foi, finalmente, montado e inaugurado já na reta final do ano letivo. Foram dinamizadas duas atividades com o objetivo de enquadrar e, de certo modo, festejar a abertura deste novo espaço. As atividades consistiam num pedypaper – onde cada sala iniciava um percurso, no exterior, seguindo pistas

que indicavam qual o objeto que deveriam recolher, objeto esse totalmente alusivo à natureza e investigação, podendo ser posteriormente usado para investigar (**Anexo XIX**) – e ainda, uma experiência onde as crianças criavam bolas pinchonas (**Anexo XX**).

A criação deste centro de Investigação causou, desde logo, impacto nas crianças da Instituição uma vez que várias trouxeram livros e materiais de casa para ficar no espaço.

4 – INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS

As OCOPEPE definem que “*a intencionalidade educativa – decorre do processo reflexivo de observação, planeamento, ação e avaliação desenvolvido pelo Educador, de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças*”. (ME, 1997:14) Desta forma tornou-se pertinente por em prática a pedagogia da escuta da criança, agindo e planificando sempre de acordo com os interesses e competências do grupo.

Iniciada a intervenção da estagiária na sala dos 5 anos, foi notória a necessidade e urgência de adaptação ao processo de escuta das crianças. A educadora cooperante teve, constantemente, a preocupação de alertar a estagiária para todo aquele processo ao que a própria decidiu que utilizaria diariamente um bloco para anotar as falas significativas. Isto serviria de suporte para registar e, de seguida, transformar as tais falas em questões ou aprendizagens. Todo este processo foi bastante incutido e uma prova de isso era a prévia existência de um caderno apelidado de “As coisas Importantes que nós dizemos” (**Anexo XXI**). Este caderno, já bastante conhecido pelo grupo, tinha o importante objetivo de registar a escuta das crianças. O próprio grupo tinha noção do quão importante era o diálogo e a reflexão pois, ao longo do ano, mostraram-se motivados trazendo inúmeras partilhas, fazendo acolhimentos mais duradouros e chegando, inclusive, a questionar a estagiária se não ia escrever o que estavam a dizer.

Primeiramente, a estagiária deu especial importância aos registos de observação (**Anexo XXII**) pois era através dos mesmos que, muitas vezes, retirava conteúdo para formular e planificar novas atividades. Rinaldi assim o defende, afirmando que “*escutar as crianças significa, ainda, “observar-documentar-interpretar”*”. (cit. Por Oliveira-Formosinho, 2013:128) A estagiária utilizou também os vídeos quando as partilhas eram mais longas e quando sabia que teria de interagir e falar mais com o grupo.

A documentação de qualquer atividade, quer isolada quer enquadrada no projeto, esteve diariamente atualizada. Estava exposta pela sala e continha

fotografias de todo o processo da atividade acompanhadas pelas falas das crianças envolvidas (**Anexo XXIII**). Este era um fator determinante na motivação do grupo pois mantinha-os recordados e orgulhosos do que haviam elaborado, isto é, oferece *“às crianças uma “memória” concreta e visível do que disseram e fizeram, a fim de servir como ponto de partida para os próximos passos de aprendizagem”*. (Edwards, 1999:47)

A criança tinha o papel primordial em tudo o que surgia e se desenvolvia naquela sala. Qualquer que fosse a mudança, qualquer que fosse o acontecimento, o grupo estava sempre envolvido e a sua opinião era a impulsionadora de tudo.

A dinamização, mudança e melhoramento da área da biblioteca teve o total envolvimento e participação das crianças. Apesar da ideia de mudar o local desta área ter partido da Estagiária, previamente, foi feita uma reunião com todo o grupo para que refletíssemos em conjunto o que poderíamos fazer. Foi a partir desse diálogo que as crianças referiram onde achavam que a biblioteca deveria estar, o que pretendiam acrescentar, o que achavam que faltava, etc. Perante toda esta mudança surgiu o projeto “A nossa nova Biblioteca”. Inicialmente foi então criada uma rede (**Anexo XXIV**) onde as crianças referiram tudo aquilo que pretendiam mudar, alterar ou acrescentar. Sendo assim, e tal como foi pedido pelo grupo, foram acrescentadas revistas, enciclopédias, jornais e dicionários. Os livros já expostos na biblioteca foram todos encadernados e catalogados de forma a ficarem mais cuidados e organizados. A área foi alterada para um espaço mais calmo, com janelas e luz natural. (**Anexo XXV**) Uma vez que uma das crianças havia referido que, quando se dirigia à Biblioteca Pública com a Mãe, esta utilizava um cartão que lhe permitia levar alguns livros para casa, foram criados cartões de requisição para cada criança (**Anexo XXVI**). Sendo assim, todas as sextas feiras, cada criança escolhia um livro, apontava o respetivo nome no seu cartão e levava-o para casa durante o fim-de-semana. Com todo este processo foi fomentado o sentido de responsabilidade e o gosto pela leitura de histórias. Foram, ainda, criados um fantocheiro e uma manta. (**Anexo XXVII**) Foi um projeto muito bem conseguido uma vez que tudo o que foi pedido foi conseguido e as ideias foram postas em ação, levando assim uma maior aderência à área por parte geral do grupo,

O acolhimento era tido como o momento de “ouro” pois era nele que se desenvolviam os diálogos, onde surgiam as partilhas, as dúvidas e questões, as novidades e as reflexões. A estagiária procurou que este momento fosse calmo e de envolvimento por parte de cada criança. Era importante que existisse ordem e respeito mutuo para que as crianças fossem ouvidas e que todos estivéssemos atentos ao que era dito.

O projeto lúdico “O Egito... um país estranho!” (**Anexo XXVIII**) surgiu exatamente de um acolhimento onde uma criança trouxe a novidade que o pai tinha chegado de uma viagem a Marrocos, novidade essa que suscitou um grande interesse e curiosidade por parte da maioria do grupo. Daqui se formou uma pequena discussão onde algumas crianças afirmavam que Marrocos ficava em África e que neste continente existia um país estranho, com Múmias e muita areia – O Egito! Logo após esta novidade, duas crianças trouxeram de casa vários objetos característicos do Egito, provenientes de viagens dos próprios pais a este país. Daí em diante, foram cada vez mais as partilhas, as dúvidas e as afirmações. O projeto foi conduzido pelo grupo e totalmente movido pela motivação e envolvimento das crianças. Mais uma vez, a escuta teve um importante papel na vivência e desenvolvimento deste projeto. Como já foi referido, a estagiária escutava e registava atentamente para, de seguida, entender onde as crianças pretendiam chegar. Eram as próprias que conduziam o projeto, que exploravam e investigavam o que lhes interessava mas cabia à estagiária descodificar as suas mensagens. Um exemplo disso foi a partilha da criança R – “As múmias são feitas de papel higiénico!”, que despoletou uma diversidade de ideias por parte de outras crianças e perante este momento tornou-se pertinente, para a estagiária, que um pequeno grupo se dirigisse à biblioteca e ao computador para saber mais (**Anexo XXIX**). Tudo o que foi descoberto por estas crianças, foi posteriormente partilhado em grande grupo e feito o registo do que haviam aprendido. Outro exemplo do processo de escuta bastante utilizado pela Estagiária, foi quando o grupo se dirigiu à sala mista 3 para conhecer a música Angolana e ficou bastante curioso sobre como seria a música egípcia – “Será que os egípcios têm música?”; “Eles tocavam o quê?”. Perante isto, a Estagiária trouxe para a sala vídeos com os Egípcios a tocarem os diferentes instrumentos e ainda um CD de música Egípcia.

Ao longo deste projeto foram enumeradas as aprendizagens marcantes e significativas para o grupo. Na área da formação pessoal e social, as crianças aprenderam a reconhecer as suas capacidades e dificuldades. De cada vez que efetuávamos um registo ou construíamos algo, a criança refletia e comentava sobre o seu trabalho. Foi notória, também, a evolução da confiança e à vontade das crianças mais tímidas em expor as suas dúvidas e partilhas. No geral o grupo evoluiu na expressão das suas emoções e sentimentos e tal facto era visível em momentos de convívio. Na área do conhecimento do mundo as aprendizagens mais significativas remetem-nos para a descoberta de uma cultura antiga. O grupo aprendeu um leque variado de aspetos, quer a nível dos hábitos quer a nível das vivências dos Egípcios, passando a citar: as roupas, a gastronomia, as profissões, a cultura musical, os passatempos (jogos, desportos, etc.) e as suas tradições. Conheceram, ainda, todas as antiguidades Egípcias – pirâmides, sarcófagos, ceptros, entre outros – bem como o Rio Nilo e os mares que banham aquele País. Surgiram muitas evidências destas aprendizagens e do envolvimento das crianças neste Projeto, nomeadamente em brincadeiras nas áreas. Relativamente à arquitetura Egípcia, na área das construções as crianças montavam pirâmides ou sarcófagos; quanto à cultura Egípcia, na área da casinha e através do jogo simbólico, as crianças retratavam viagens ao Egito, passeios de camelo ou uma história em que uns eram o Faraó Ramsés e outros o Tutankamon.

Quanto ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, a estagiária preocupou-se em desenvolver e trabalhar neste aspeto visto que o grupo iria para o 1º ciclo do EB. Sempre que eram efetuados registos, as crianças transcreviam o que referiam ou o título do mesmo. Foi construído, ainda, um jogo de imagens alusivas ao Projeto Lúdico, no qual o grupo ou fazia a contagem silábica do nome da imagem, ou referia por que letra iniciava a mesma. Todas estas palavras eram relacionadas com o Egito, fazendo com que as crianças aprendessem novos vocábulos e se familiarizassem com eles, como por exemplo: sarcófago, túmulo, faraó, etc. O grupo teve, também, a oportunidade de conhecer a letra Egípcia, ficando a saber que é totalmente diferente da nossa.

O domínio da matemática foi abordado através do jogo egípcio – o Cenet. (**Anexo XXX**) Este jogo é semelhante ao jogo das damas em que umas

peças “anulam” as restantes do adversário, consoante o número de casas que calhar no dado. Desta forma, as crianças desenvolveram tanto a adição como a subtração. Ainda no âmbito do projeto lúdico, nos momentos de transição, era realizado o jogo do “era uma vez...”, no qual a Estagiária formulava uma pequena história terminando na resolução de um problema, por exemplo: “Era uma vez... a criança M que foi à pirâmide e encontrou 7 múmias mas, de repente, 4 delas fugiram para os seus túmulos. Quantas múmias ficaram no final?”. Aqui, a criança desenvolvia a resolução de problemas, o raciocínio lógico e, novamente, a adição e subtração.

No domínio da expressão plástica, foi permitido às crianças que experimentassem construir tudo aquilo que aprenderam e nas mais diversas linguagens. Construíram desde o Tutankamon com tintas numa tela (**Anexo XXXI**), uma pirâmide em 3D com material reciclável (pacotes de leite) (**Anexo XXXII**), ceptros em pasta de moldar (**Anexo XXXIII**), múmias com ligaduras (**Anexo XXXIV**), entre outros. Elaboraram pinturas em diferentes materiais desde cartão, no placar, azulejo, papel tipo crepe (a simular papiros), tecidos, etc. Este grupo possuía um gosto especial pela pintura e a grande maioria fazia desenhos bastante pormenorizados, com muita imaginação e recorrendo a diversas cores.

Quanto ao domínio da expressão musical é de salientar a aprendizagem da dança, dos diferentes e antigos instrumentos musicais (flauta, alaúde, harpa e o tambor egípcio) e da música tradicional Egípcia.

O jogo simbólico foi o ponto alto do domínio da expressão dramática. Como já foi referido anteriormente, na área da casinha, as crianças criavam histórias alusivas ou passadas no Egito, reencarnando as mais diferentes personagens, desde o Tutankamon, múmias, os escribas, os escravos, a Nefertiti, entre muitos mais. As coreografias e os passos das danças Egípcias também entram neste domínio. Cada vez que era colocada uma música na sala, as crianças dançavam de acordo com o que haviam aprendido.

Por fim, no domínio da expressão motora, a motricidade fina foi bastante trabalhada ao longo do ano. Cuidados redobrados quanto ao pegar corretamente no lápis, cortar em linha reta e curva, aplicar corretamente a colagem nos trabalhos, escorrer adequadamente o pincel, etc. Nas sessões de movimento, a Estagiária tentava enquadrar o projeto lúdico nas atividades. Um

exemplo disso era o jogo do aquecimento em que “x” crianças eram as múmias , outro “x” as Cleópatras e os restantes Faraós. As múmias tinham de apanhar todas as crianças e apenas os Faraós poderiam salvar as Cleópatras. Ainda outro exemplo, foram os circuitos com uma história passada no Egito, em que tinham de subir as pirâmides (cadeiras), saltar de sarcófago em sarcófago (arcos).

A sala dos 5anos vivenciou outro projeto – Paris... a cidade do Amor! (**Anexo XXXV**) -, mais uma vez, partindo de uma partilha. Desta vez uma criança trouxe uma torre Eiffel em miniatura e um guia de viagem a Paris. No decorrer da partilha, o grupo discutiu acerca da sua altura, do que se conseguiria visualizar do topo do monumento, de que seria feita, etc. A partilha da criança Ra – “A minha mãe disse que Paris era a cidade do amor.” - levou a que o grupo descobrisse diversos monumentos que atraem milhares de casais a Paris, e por conseguinte, todos os outros restantes e não menos importantes monumentos (museu de Louvre, museu de Picasso, Catedral de Notre-Dame, entre outros.). (**Anexo XXXVI**) As crianças aprenderam também que Paris é a cidade do amor “porque tem muitos monumentos bonitos que fazem os namorados irem lá ver.” - criança RF. Dentro deste tema descobriram monumentos como a Ponte onde os namorados colocam os cadeados e o muro dos “je t’aime” (**Anexo XXXVII**). Exploraram, ainda, o facto de Paris ser apelidada de cidade da Moda. Esta aprendizagem surgiu da partilha da criança T, seguida de uma ida à internet para investigar mais sobre o assunto.

Perante tudo isto, a estagiária teve de estar atenta, escutar e conhecer o grupo de modo a perceber o que eles queriam, o que lhes interessava e o que os fascinava, podendo assim orientá-los da melhor forma.

Um outro aspeto a que a estagiária teve em conta e que, mais uma vez, veio reforçar importância da voz das crianças, é a planificação prévia de uma determinada construção ou registo. Oliveira-Formosinho assim o defende:

“Planificar é dar à criança o poder para se escutar e para comunicar a escuta que fez de si. É um processo humanizante – a criança sabe que é garantida a escuta de si e dos outros. A criança que se escuta cria habitus de definir intencionalidades.” (2013:48)

No caso do projeto lúdico acima referido – Paris... a cidade do Amor! - sempre que uma criança pretendia construir uma algo era elaborada pela

própria uma planificação, isto é, numa folha ela desenhava todos os materiais que desejava utilizar e o respetivo produto final. (**Anexo XXXVIII**)

Ao longo destes projetos, a vivência por parte das crianças foi tão forte que acabou por ser transportada para casa. Todo o processo de escuta que foi desenvolvido foi de tal forma notório que os próprios pais o entendiam e utilizavam. A prova disso, era o grande envolvimento parental através de pesquisas, de visitas dos pais à instituição para partilhar vivências, experiências e conhecimentos. No projeto – Paris... a cidade do amor! – os pais da criança G vieram até à sala para contar ao grupo que haviam passado a sua lua de mel na cidade que investigávamos. Para além de mostrarem diversas fotografias nos diferentes monumentos, ainda elaboraram um placar onde registaram com o filho tudo o que tinham partilhado. (**Anexo XXXIX**) Também no projeto – Egito... um país estranho!” – a mãe da criança F, visitou a sala partilhando fotografias e vídeos da sua viagem ao Egito. Com ela, as crianças aprenderam novas curiosidades e fizeram imensas questões, tornando-se, assim, num momento marcante e significativo tanto para grupo como para a família.

Ainda no âmbito do envolvimento parental, a estagiária procurou fomentar um pouco mais a partilha e investigação daqueles pais que mostraram ser menos participativos. Foi perceptível que algumas crianças menos envolvidas nos projetos eram aquelas que tinham os pais também menos interessados e interativos. Para colmatar estas falhas a Estagiária criou um dispositivo de envolvimento parental – a mala investigadora (**Anexo XL**). Esta mala era levada para casa, por cada criança, de dois em dois dias passando assim por todos os pais. Após esses dois dias, a criança trazia a mala com algo dentro dela, que poderia ser uma partilha, uma investigação, enfim, algo que a criança ou a família se interessasse. Esta mala continha, também, uma carta dirigida aos pais onde era explicado o que se pretendia (**Anexo XLI**). O grande objetivo deste dispositivo acabou por ser bem conseguido. A mala começou pelos pais mais interessados e envolvidos para que, de certa forma, nela viessem partilhas enriquecedoras e motivadoras para as restantes crianças. Os pais menos participativos acabaram por trazer partilhas e saberes muito interessantes, deixando as crianças orgulhosas e igualmente mais participativas.

A certa altura, tornou-se pertinente para a estagiária que fosse criado um diário de grupo (**Anexo XLII**) onde, no final de cada semana, todo o grupo se reunia para refletir e discutir os seguintes tópicos: O que gostamos mais; O que não gostamos, O que fizemos e o que queremos fazer. Estes tópicos eram transformados em questões e registadas as opiniões das crianças. Era um momento muito importante para o grupo pois desenvolvia a capacidade de reflexão, o pensamento crítico e promovia a própria auto-avaliação da criança. Tal como afirma Oliveira-Formosinho, são *“momentos em que as crianças têm direito de se escutar a si próprias para definir as suas intenções e para escutar as intenções dos outros”*. (2013:48) Esta tornou-se numa importante e indispensável ferramenta para a escuta das crianças.

O currículo emergente também foi uma constante ao longo deste ano de estágio. A adaptação da estagiária a este processo foi essencial já que, além de exigir muita escuta a cada criança, exige também um grande poder de adaptação ao inesperado. É crucial escutar constantemente os interesses das crianças *“os quais incluem aqueles expressados por elas a qualquer momento durante o projeto, bem como aqueles que os professores inferem e trazem à baila à medida que o trabalho avança.”* (Edwards, 1999:113) Passando a exemplificar, numa conversa informal em grande grupo, a criança RM afirmou que a água, uma vez colocada no congelador, ficaria apenas fria ao que a criança Ed contrariava, mencionando que a água ficaria congelada. Posto isto, a estagiária decidiu fazer a experiência das fases da água, colocando um copo com água no frigorífico e outro no congelador. Terminada a atividade, foi exibido para todo o grupo o resultado final. As duas crianças, de quem partiram as questões, participaram na atividade visto que era necessário que vivenciassem as suas próprias dúvidas para alcançarem as respostas.

O interesse do grupo pela escrita e pelo descobrimento de novas palavras era mais do que visível. Foi então que foi criada uma nova área: a área da escrita. Nesta área as crianças tinham os seus cadernos, estojos, lápis de carvão e ainda o quadro de giz. Visto que, constantemente se questionavam sobre qual era a inicial de uma determinada palavra ou nome; ou aglomeravam várias letras tentando formar palavras, ficou acordado que seria criado um dicionário de imagens (**Anexo XLIII**). Neste dicionário constavam quatro palavras diferentes, todas elas iniciadas por cada letra do abecedário, seguidas

pelo desenho representativo, Cada criança ficava responsável por descobrir quatro palavras de uma ou duas letras do abecedário, fazendo também as respectivas ilustrações. O objetivo era que as crianças passassem a ter um conhecimento um pouco mais aprofundado do abecedário e aumentassem o seu campo lexical, descobrindo novas palavras e entendendo como são formadas.

Ao longo de todo este estágio, foi notório que a competência mais desenvolvida pela Estagiária foi a de escutar e dar voz à criança. A própria foi tendo cada vez mais em consideração o quão importante é ouvir cada criança para, de seguida, agir adequada e refletidamente sobre a mesma.

Em suma, procurou dar voz às crianças para, de seguida, agir com intencionalidade proporcionando aprendizagens cada vez mais significativas, momentos mais enriquecedores, crianças mais autónomas, motivadas, cativadas e felizes.

Escutar a criança tornou-se para a Estagiária, “uma poderosa competência prática do dia-a-dia e um importante indicador da qualidade profissional em contexto de Infância.” (Parente, 2011:4)

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciado o ano letivo, a estagiária deparou-se com diversas dificuldades de adaptação ao ritmo e às exigências. O seu feitio e forma de ser não a auxiliavam neste arranque visto ser uma pessoa bastante insegura e com medo de falhar ou não atingir as suas expectativas. O receio de não conseguir provar que pretendia tornar-se numa excelente Educadora de Infância acabou por se tornar, aos olhos de todos, numa acomodação e desinteresse pelo seu próprio futuro. Esta não era, de longe, a imagem que pretendia ser passada, portanto o grande passo a dar foi mudar drasticamente de atitude.

Ao longo de nove meses, cada dia era uma evolução, cada dia era uma luta para o crescimento e amadurecimento. As aprendizagens foram diversas, todas elas significativas e importantes para delinear o seu perfil como futura Educadora.

Um dos fatores que mais contribuiu para todo este crescimento pessoal e profissional foi o constante e insaciável apoio da equipa educativa. A motivação, apoio e confiança foram pilares essenciais na construção da relação que se formou. É importante frisar a compreensão e ajuda da Supervisora que procurou estar sempre do lado das estagiárias, orientando-as e dando valiosas dicas.

Tornou-se crucial a formulação sucessiva de novas estratégias, adequando-as e adaptando-as de acordo com as características e competências do grupo. Foi sempre uma preocupação proporcionar aprendizagens significativas,

A análise, o espírito crítico e a reflexão foram uma constante. Era essencial refletir sobre o que havia sido feito, sobre as crianças, sobre a evolução e prestação das mesmas. Não só ao nível do grupo mas também no que concerne à ação da Estagiária. Esta preocupou-se em refletir sobre a sua prática e sobre os seus métodos para, seguidamente, reformular hipóteses e procurar estratégias. Tudo este processo era apoiado através de observações cuidadas, registos diários, planificações e avaliações

A escuta da criança teve uma importância acrescida para a Estagiária, no sentido em que foi dada especial atenção à voz do grupo e da criança em si.

Hoje, sente-se capaz de ouvir a criança, colocando-se ao nível dela como parceira, aprendendo e evoluindo com ela.

Ficou, ainda, a certeza e a noção de há muito mais para aprender. Apesar de terem sido meses de importantes e significativas aprendizagens, onde se delinearam vários traços de uma futura Educadora, a necessidade de atualização, investigação e estudo constantes não serão esquecidos.

O facto de ter tido a oportunidade de participar na vida e acompanhar crescimento deste grupo de 5 anos, traduziu-se numa enorme e gratificante experiência.

Em suma, foi um ano repleto de emoções, aprendizagens que ficam para toda a vida, momentos marcantes e, acima de tudo, sorrisos contagiantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel (2001), *“Professor – Investigador. Que sentido? Que formação?”* (vol.1), Revista Portuguesa de Formação de Professores;

BOGDAN, Robert C. ; BIKLEN, Sari Knopp (1994) - *Investigação qualitativa em educação : uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto : Porto Editora

BOGDAN, Robert C. ; BIKLEN, Sari Knopp (2010) - *Investigação qualitativa em educação : uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto : Porto Editora

CRAVEIRO C. e FERREIRA I, (2007) *“A educação Pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro”* *Saber (e) Educar*. Nº 6 Porto: ESEPF, p. 15-21.

DE VRIES,R, (2004).*O Currículo Construtivista na educação infantil: práticas e atividades*, Porto Alegre Artmed;

DEVAL, (2003), *Um conhecimento, um Processo de Criação*, in Vânia Silva (org.), *Pedagogias do Século XX*, (pp. 110-119) Artmed Editora, Porto Alegre;

EDWARDS, CAROLYN.(1999), *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Editora Artmed;

FREIRE, P., (1996) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra;

FREINET, C. (1973) *Pedagogia do Bom Senso*. Lisboa: Moraes Editores;

GRACE, C.; SHORES, E., (2001) – *Manual de Portfólio, Um guia passo a passo para o professor*. Porto Alegre: Artmed

HOHMANN, Mary, Weikart, David, (2003) *Educar a Criança* Edição da Fundação Caouste Gulbenkian;

HOHMANN, Mary, Weikart, David, (2009) *Educar a Criança* Edição da Fundação Caouste Gulbenkian;

Katz, L.; Carad, S. (1997), “*A abordagem de projeto na educação de infância*”, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

ME (1998) *Qualidade e Projecto na Educação pré-Escolar*, Lisboa, ME.

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

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.) (1996) *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org) (2008), *A escola vista pelas crianças*, Porto, Porto Editora

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

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.) (2013) *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Ed.

PAPALIA, Diane, E, OLDS, Sally W, FELDMAN, Ruth, D. (2001) *O Mundo da Criança*, 8ª Edição, Lisboa, Editora Mcgraw-Hill;

PARENTE, C. (2002). *Observação: um percurso de formação, prática e reflexão*. In Oliveira-Formosinho (2002) *A supervisão na formação de professores – Da sala à Escola*. Porto: Porto Ed.

PARENTE, C., *Observar e Escutar na creche: para aprender sobre a criança*, (2011)

QUINGLES, Concepcio, “Um ambiente de aprendizagem”, in SILVA, Vânia (2003), *Pedagogias do Século XX*, Porto Alegre: Artmed Editora

QUIVY, R., CAMPENHOUDT L. (1998), “*Manual de Investigação em Ciências Sociais*”. Gradiva, Lisboa;

VASCONCELOS, T. (1997) – *Ao Redor da Mesa Grande, A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora;

VASCONCELOS, T., ESE de Paula Frassinetti, (2007) *Revista Saber (e) Educar*, nº12;

VERÍSSIMO, A. (2002) – *Registos de observação na avaliação do rendimento escolar dos alunos*. 1ª Edição, Porto: Areal Editores

ZABALZA, M., (1998), “*Os Dez aspetos-chave de uma Educação Infantil de Qualidade*”, Artmed, Porto Alegre;

Legislação:

DECRETO-LEI nº 241/2001 de 30 de agosto.

DECRETO-LEI nº 75/2008 de 22 de Abril, Capítulo II, Artigo 9º, alínea 1b;

Documentos das Instituições:

Plano Anual de Atividades

Projeto Curricular de Sala

Projeto Educativo

Regulamento Interno

ANEXO II – Exemplo de um registo de incidente crítico

Registo de Incidente Crítico nº15

Nome das crianças: Todas

Idade: 5 anos

Data: 19-03-2013

Incidente: Depois da criança R ter dito que Paris era a cidade do amor, no acolhimento da manhã seguinte o assunto voltou a surgir.

R: “No outro dia o meu pai disse que paris era a cidade do amor.”

Estagiária: “Mas o pai explicou-te porque que dizem isso?”

R: “Não ele só disse isso.”

Estagiária: “Mas será que é mesmo? Não sabemos...”

Ed: “Pois, mas deve ser porque a torre Eiffel é muito alta...”

L: “E porque lá, em Paris, há coisas muito bonitas para se ver.”

RB: “E a maior parte das pessoas vai namorar para lá.”

Estagiária: “Acham? Mas o que será que Paris tem para os namorados irem para lá então?”

R: “Não sei, vamos ver à internet!”

Comentário: Após esta partilha da criança R, mais algumas mostraram interesse em perceber o porquê de Paris ser apelidada de cidade do Amor. No final deste momento, foi visível a autonomia da criança R para ir pesquisar quando querem tirar alguma dúvida ou saber mais sobre uma determinada coisa. É de ressaltar o facto de, apesar de ser uma dúvida que partiu de apenas uma criança, logo se tornou num interesse de outras tantas. Isto acaba por mostrar que já se forma um grande envolvimento e motivação pelo projeto lúdico e, claro, ansia por saber mais.

Logo de seguida, partimos para a biblioteca e a sala do computador para dar início à nossa investigação

ANEXO III – Exemplo de uma grelha de observação

GRELHA DE OBSERVAÇÃO			
Organização de espaço e materiais	Sim	Não	Obs
Sala bem dividida em áreas de trabalho bem definidas, de forma a encorajar diferentes tipos de atividade	X		
As áreas de trabalho estão organizadas de forma a assegurar a locomoção entre as diferentes áreas	X		
Espaço atraente para as crianças	X		
Espaço de trabalho adequado em cada área	X		
Sala segura e bem conservada	X		
Materiais adequados para várias crianças	X		
Variedade de materiais à disposição	X		
Materiais acessíveis às crianças	X		
As áreas de trabalho estão organizadas de forma a assegurar a visibilidade dos objetos e materiais que incluem	X		
A Sala tem luz do dia suficiente	X		
A sala tem expostos trabalhos das crianças	X		

Área das Construções	Sim	Não	Obs
Está situada num local amplo	X		
Afastada de zonas de passagem	X		
Carpete não rugosa	X		
Prateleiras baixas	X		
Vasta quantidade de materiais	X		
Materiais de construção	X		
Materiais como carrinhos e dinossauros	X		
Materiais de faz-de-conta	X		

Área da Casinha	Sim	Não	Obs
Proporciona espaço para mais do que um tipo de brincadeira de faz-de-conta	X		
Prateleiras baixas, lavatórios e torneiras à escala das crianças, assim como, um fogão.	X		
Instrumentos de cozinha e todo o tipo de materiais para brincadeiras faz-de-conta	X		
Equipamento à escala das crianças e instrumentos à escala de adulto	X		
Coleções de materiais relacionadas com a alimentação colados na parede da área	X		
Vestuários de uso diário para que as crianças possam interpretar vários personagens	X		

Vestuários específicos de certas profissões		X	
Mesa de tamanho pequeno com cadeiras da mesma dimensão	X		
Material que serve para preparar comidas e refeições de família, verdadeiras ou de faz-de-conta	X		
Materiais como pratos, talheres, copos, fruta e comida de plástico	X		

Área da Plástica	Sim	Não	Obs
Lavatório numa posição de fácil acesso	X		
Próxima de janelas ou diretamente sob a luz do sol	X		
Chão fácil de limpar	X		
Mesas baixas mas bem equilibradas	X		
Balcões baixos	X		
Materiais de pintura e impressão	X		
Instrumentos para desenhar e cortar	X		
Arrumação acessível dos materiais e dos trabalhos	X		

Área da Pintura	Sim	Não	Obs
Espaço amplo para guardar os trabalhos	X		
Fácil acesso aos materiais	X		
As crianças podem guardar e limpar tudo sozinhas	X		
Cavalete	X		
Tintas	X		

Área dos Jogos de Mesa	Sim	Não	Obs
Quebra-cabeças e jogos com diferentes níveis de dificuldade	X		
Jogos Comerciais	X		
Jogos feitos pelo professor e pelas crianças	X		

Área da Plástica	Sim	Não	Obs
Lavatório numa posição de fácil acesso	X		
Próxima de janelas ou diretamente sob a luz do sol	X		
Chão fácil de limpar	X		
Mesas baixas mas bem equilibradas	X		
Balcões baixos	X		
Materiais de pintura e impressão	X		

Instrumentos para desenhar e cortar	X		
Arrumação acessível dos materiais e dos trabalhos	X		
Área do Desenho	Sim	Não	Obs
Próxima de janelas ou diretamente sob a luz do sol	X		
Materiais de desenho (lápis de cor, lápis de cera, marcadores, etc)	X		
Todo o material acessível	X		
Folhas de desenhos disponíveis	X		
Arrumação acessível dos materiais e dos trabalhos	X		

Área da Escrita	Sim	Não	Obs
Próxima de janelas ou diretamente sob a luz do sol	X		
Materiais de escrita (lápis de cor, lápis de carvão, afias, borrachas, etc)	X		
Todo o material acessível	X		
Material diversificado (cadernos, estojos, folhas brancas, etc)	X		
Arrumação acessível dos materiais e dos trabalhos	X		
Quadro de giz	X		

Área da Biblioteca	Sim	Não	Obs
Próxima da área das atividades artísticas de forma a que as crianças possam acrescentar materiais de escrita sempre que necessitem	X		
Longe das brincadeiras vigorosas	X		
Prateleiras em que é possível colocarem a capa dos livros à vista	X		
Almofadas grandes no chão		X	Cadeiras
Livros com ilustrações	X		
Existe um fantocheiro		X	Em construção
Fácil arrumação e acesso	X		
Grande diversidade de Material		X	Em remodelação

ANEXO IV – Exemplos de registos fotográficos



Registo dos Egípcios no placar

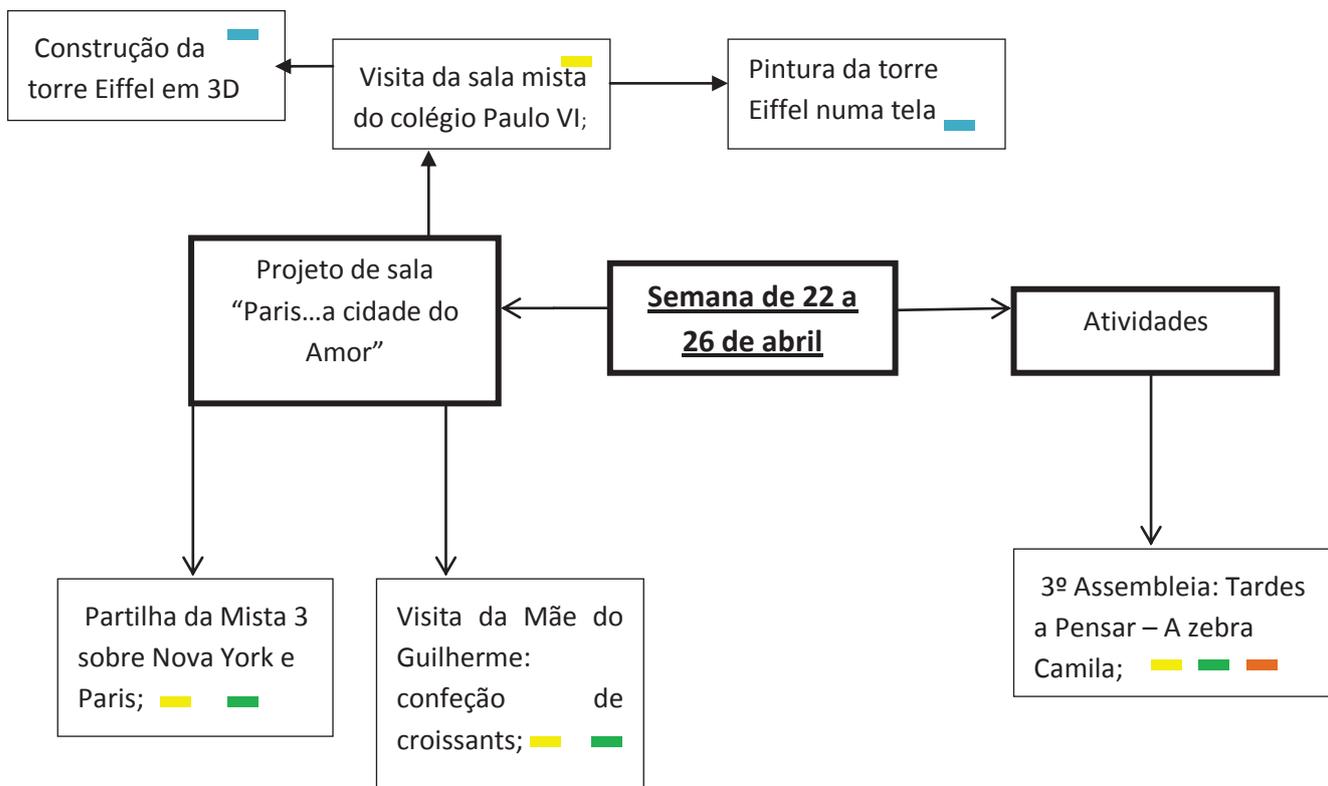


Partilhas dos instrumentos Egípcios

ANEXO V – Exemplo de uma planificação em rede

Intenções pedagógicas:

- Promover o ato de pesquisa;
- Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- Fomentar o espírito de partilha e diálogo;
- Aperfeiçoar e desenvolver a linguagem;
- Fomentar a interação social e as relações pessoais e sociais;
- Fomentar o envolvimento parental;
- Fomentar a interação com as restantes salas da instituição;
- Promover a reflexão e a consciencialização de certos valores.



ANEXO VI – Exemplo de uma planificação em grelha

SEMANA	22 a 26 de Abril	SALA	5 anos	ANO LECTIVO	2012/2013
--------	------------------	------	--------	-------------	-----------

REGISTOS DAS ACTIVIDADES REALIZADAS (SIGNIFICATIVAS)
<ul style="list-style-type: none"> - Visita da sala mista do colégio Paulo VI; - Visita da Mãe do Guilherme: confeitaria de croissants; - Partilha da Mista 3 sobre Nova York e Paris; - 3ª Assembleia: Tardes a Pensar – A zebra Camila;
PROJECTOS
<p>“Paris... a cidade do Amor!”</p>
OBSERVAÇÃO / ESCUTA DAS CRIANÇAS
<p>ASSEMBLEIA “A ZEBRA CAMILA”:</p> <p>FRANCISCA: “TODOS DEVEMOS AJUDAR OS AMIGOS. E TAMBÉM OS MAIS POBRES. QUANDO VAMOS ÀS COMPRAS PODEMOS COMPRAR COMIDAS PARA OS QUE NÃO TEM TANTA!”</p> <p>IVAN: “A AMIZADE É MUITO IMPORTANTE E DEVEMOS DAR UM BOCADO DE NÓS AOS AMIGOS.”</p> <p>TOMÁS: “OS AMIGOS DA ZEBRA CAMILA VIRAM QUE ELA ESTAVA TRISTE E TENTARAM AJUDAR. ISSO É SER AMIGO.”</p>
AVALIAÇÃO DOS PROJECTOS / ACTIVIDADES
<p>Esta semana contamos com a visita do Colégio Paulo VI, mais precisamente com a sala dos 5 anos. O motivo desta visita partiu do facto destas crianças estarem a investigar e a trabalhar na sua sala os Países, nomeadamente a França. Uma vez que a nossa sala tem como projeto lúdico Paris, decidimos convidá-los para virem partilhar connosco tudo o que haviam aprendido e tudo o que sabiam sobre esta cidade. Foi notória a diferença nas aprendizagens conseguidas, no método de trabalho e, também, na exposição dos conhecimentos. As crianças do colégio Paulo VI partilharam uma música francesa com a nossa sala e ainda falaram da torre Eiffel, enquanto que as nossas crianças mostraram a diversidade de monumentos que existem em Paris, alguns pratos e doces típicos, exibiram os diversos registos e construções feitas, falaram do facto de Paris ser apelidada de cidade do amor, entre outras coisas. O grupo demonstrou um grande interesse na partilha de tudo o que aprenderam bem como um à vontade e confiança na exposição desses conhecimentos. Posteriormente a esse diálogo, decidimos construir uma torre Eiffel e pintá-la, numa tela, para oferecer às crianças do Paulo VI. Mais uma vez, foi visível a autonomia e desenrasque das nossas crianças, assim como o trabalho em equipa e a entreatajuda. O pequeno grupo envolvido na construção da torre Eiffel foi muito autónomo e de pouco ou nada necessitou de ajuda para criar a mesma com jornal, fita cola e tintas. Enquanto isso, eu estava a orientar e auxiliar o grupo do colégio Paulo VI a registar na tela a torre Eiffel. Como é habitual, forneci uma imagem real para que as crianças tivessem um fio de conduta e para que alcançassem o mais perto possível a realidade. Foi perceptível que as próprias não deveriam estar habituadas a trabalhar desta forma e por</p>

isso manteve-me perto delas e dando as indicações acertadas.

A propósito do projeto lúdico sobre Paris, tivemos a presença de uma Mãe na instituição para a confeção de croissants. Como é de esperar o grupo mostrou bastante alegria e entusiasmos com esta visita e estavam ansiosos por saber como iriam cozinhar os famosos croissants. Ao longo deste momento as crianças estiveram atentas e curiosas, formulando questões e solicitando auxílio. Cada uma delas pôde moldar dois croissants de chocolate e todas provaram ser capazes e autónomas neste processo. Penso que esta atividade foi bastante enriquecedora e, sem dúvida, marcante para o grupo. A presença dos Pais nas aprendizagens e momentos letivos das crianças é muito importante e é algo bem patente na nossa sala. Procurei manter esta Mãe sempre à vontade e controlar e acalmar o grupo pois a agitação era geral. Neste dia, a sala mista 3 também se dirigiu à nossa sala pois tinham uma criança no grupo que possuía família em Paris. Sendo assim, esta criança partilhou as diversas coisas que conhecia daquela cidade, nomeadamente algumas palavras francesas. Outro motivo que os trouxe à nossa sala foi o facto de procurarem saber o que é uma “limousine”. O nosso grupo tentou ajudar, referindo convictamente o que, para eles, é uma limousine e, quando na partilha sobre Paris, mantiveram-se atentos e interessados.

No que diz respeito à terceira assembleia realizada pelas crianças da instituição, esta teve como tema a história “A zebra Camila”. O principal objetivo desta tarde era que o responsável por cada sala recontasse uma parte da história e que, no final, todos referissem e comentassem os valores retratados ao longo do conto. Todo o momento foi muito bem conseguido e, tanto o responsável pela nossa sala como os respetivos acompanhantes, partilharam opiniões e ideias com as restantes crianças. Em particular, o responsável pela sala dos 5 anos esteve à altura da atividade, falando muito fluentemente e citando pormenores da história.

CONHECIMENTO DO MUNDO					LINGUAGEM ORAL E ABORDAGEM À ESCRITA			
LOCALIZAÇÃO NO ESPAÇO E NO TEMPO	CONHECIMENTO DO AMBIENTE NATURAL E SOCIAL	DINAMISMO DAS INTER-RELAÇÕES NATURAL E SOCIAL			CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	RECONHECIMENTO E ESCRITA DE PALAVRAS	CONVENÇÕES GRÁFICAS	COMPREENSÃO DE DISCURSOS ORAIS E INTERAÇÃO VERBAL
EXPRESSÕES					MATEMÁTICA			
PLÁSTICA	DRAMÁTICA / TEATRO	MUSICAL	DANÇA	MOTORA	MÚMERO E OPERAÇÕES	GEOMETRIA E MEDIDA	ORGANIZAÇÃO E TRATAMENTO DE DADOS	
FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL					TIC			
IDENTIDADE E AUTO-ESTIMA	INDEPENDÊNCIA E AUTONOMIA	COOPERAÇÃO	CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA / CIDADANIA		INFORMAÇÃO	COMUNICAÇÃO	PRODUÇÃO	SEGURANÇA

PLANIFICAÇÃO

- Construção do Arc de triumph;
- Visita à mista 3 para oferecer imagem da cidade da Luz e mostrar a nossa mala Investigadora;
- Preparativos para o Dia da Mãe: Caixas de cartão;
- Continuação do registo no placar: “Paris... a cidade dos monumentos!”;
- Finalização do placard: “Paris... a cidade do Amor!” – muro dos 250 “Amo-te”;

DATA	EDUCADOR
OUTROS ELEMENTOS	

ANEXO VII – Exemplo de uma Reflexão

Organização do Ambiente Educativo – Espaço e Materiais

13 Março 2013

Agora que conheço bem o grupo que acompanho, ao longo deste estágio, tenho vindo a forçar-me cada vez mais nos aspetos que acho essenciais para que estas possam ter boas aprendizagens. E por isso, hoje vou refletir sobre uma Dimensão Curricular, e que diz respeito à organização do ambiente – o Espaço e Materiais.

Num contexto de aprendizagem ativa, as crianças necessitam de espaços que sejam planeados e equipados, para que essa mesma aprendizagem seja efetuada com sucesso. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, *“o contexto institucional de educação pré-escolar deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.”*

Posto isto, esta dimensão curricular terá de ser uma das grandes preocupações dos Educadores de Infância, tendo estes que ter em conta o tipo de espaços, materiais e recursos que têm dentro das suas salas, pois, de acordo com o Dec. Lei nº 241/01 de 30 de Agosto, está definido o modo como cada educador de infância deve planificar, organizar e avaliar o ambiente educativo. Desta forma, o educador deve organizar o *“espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas diversificadas; disponibilizar e utilizar materiais estimulantes”*.

Ao longo das primeiras semanas de estágio tive a possibilidade de observar todas as áreas presentes na sala, os comportamentos das crianças nas mesmas, assim como as suas preferências. Tive a oportunidade de constatar que, no momento das crianças escolherem a área para onde querem ir trabalhar, a área da biblioteca era a menos escolhida, assim como a área da plástica/moldagem e da pintura. De acordo com as Orientações Curriculares para a educação Pré-Escolar a área da plástica contempla a área da pintura, mas na sala onde estou a estagiar isso não acontece. Estas duas áreas não estão sequer no mesmo espaço/divisão da sala e estão identificadas como sendo diferentes, de maneira que podemos observar tal situação na **Grelha de Observação dos Espaços e Materiais**. Já a área do desenho, embora identificada como uma área independente, está ao lado da área da plástica, o que a meu ver faz sentido pois ambas podem perfeitamente interligar-se.

No que respeita à área da casinha, área das construções e área dos jogos de mesa, são, sem dúvida, as mais requisitadas.

Na sequência do que foi dito anteriormente, surgiram-me algumas questões, como, por exemplo, o porquê das áreas acima referidas não serem tão solicitadas, se terá a ver com os materiais ou com a falta deles, se realmente as crianças percebem o que é suposto fazer naquelas áreas e, conseqüentemente, se sabem a que brincar nas mesmas, se é apenas por preguiça ou falta de motivação pelo que é suposto lá fazer, ou se apenas têm outras preferências que não a das áreas mencionadas como não frequentadas.

Na minha opinião, a área da biblioteca não é escolhida por parte das crianças, muito provavelmente, por não ter muitos recursos como podemos verificar na **Grelha de observação**. Os livros não são muitos, assim como os fantoches e não temos fantocheiro. Considero que alguns dos livros deveriam ser feitos pelas crianças de forma a terem mais interesse em lá estarem. Mais ainda, penso que além dos já referidos livros, deveriam também existir outros materiais, como revistas, jornais, álbuns de fotografias, assim como, material de escrita e desenho, como nos sugere HOHMANN, Mary ; WEIKART, David P. no livro *Educar a criança*, ideais para uma imediata exposição das ideias captadas por cada história, sem ser necessário mudar de área, entre outros. Por este motivo, decidi trabalhar um pouco esta área, dando início ao projeto de “Melhoramento da nossa biblioteca”. Para torna-la mais apelativa, para que estas tenham vontade de a usufruírem, tive uma conversa com todas as crianças com o intuito de perceber o porque de não a frequentarem e o que mudariam/acrescentariam, de forma a tentar dar resposta as necessidades e interesses das mesmas. Fiz questão ainda, de mudar a área de local pois estava num espaço com pouca luminosidade, onde havia constante passagem de crianças, mesmo ao lado da área da casinha, factos que não ajudavam no bom funcionamento e no ideal desta área. Realizamos, ainda, uma rede de acordo com tudo o que foi dito e os materiais e mudanças que foram sugeridos pelas crianças. Este projeto tem vindo a ser posto em prática e espero, sinceramente, terminar o meu estágio com as crianças a terem muito mais interesse por esta área.

No que diz respeito à área da plástica e da pintura, considero que estas estão bem equipadas, têm bons recursos e materiais, como podemos observar na **Grelha de Observação**, não entendendo, para já, o motivo da maioria das crianças não a escolherem. Contudo, acho *“indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização, fazendo, assim, uma reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais permitindo que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo”*.

ANEXO VIII – Excerto do Portefólio de Criança

Data da atividade: 6- 02-2013

Data do registo: 6- 02-2013

Escolha realizada por: Estagiária



Comentário do adulto: Considerei esta escolha pertinente, uma vez que mesmo sendo um desenho livre onde nada foi sugerido à criança, ela pediu que registassem em cima o que significava o desenho “O mais importante são os amigos, devemos partilhar e fazê-los felizes.” O Tomás mostrou consciência da importância da amizade e do ato de partilhar.

Indicadores de desenvolvimento presentes:

■ **Domínio: Dinamismo das Inter-Relações Natural-Social**

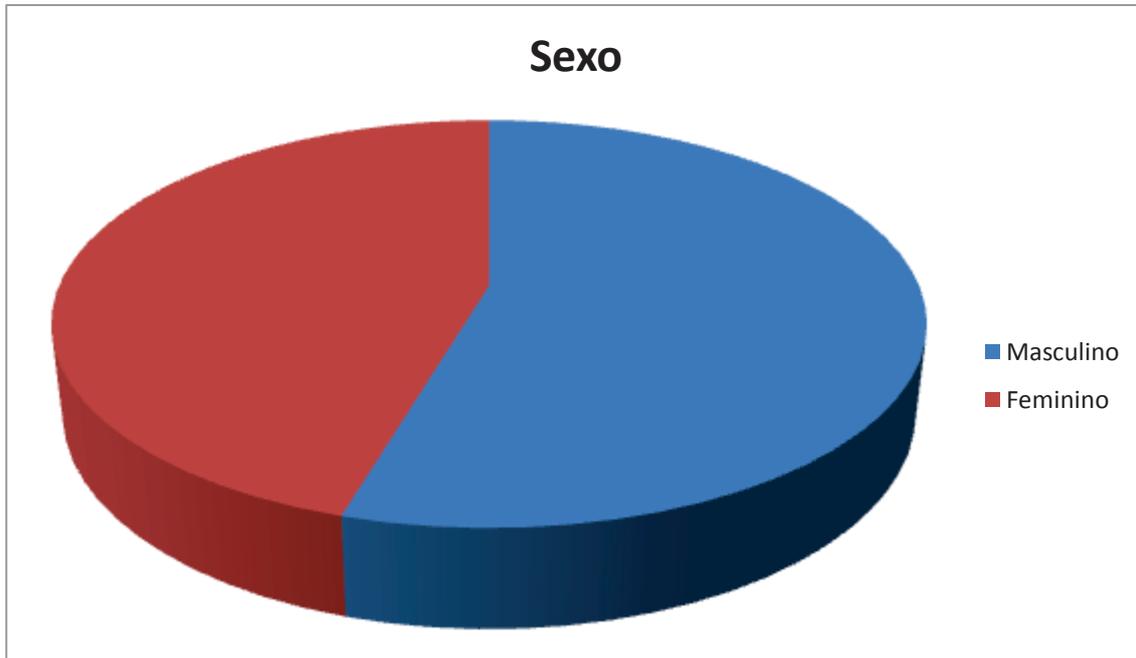
Meta Final 31) No final da educação pré-escolar, a criança situa-se socialmente numa família (relacionando graus de parentesco simples) e também noutros grupos sociais de pertença, reconhecendo a sua identidade pessoal e cultural.

■ **Domínio: Identidade / Auto-estima**

Meta Final 2) No final da educação pré-escolar, a criança reconhece laços de pertença a diferentes grupos (família, escola, comunidade entre outros) que constituem elementos da sua identidade cultural e social.

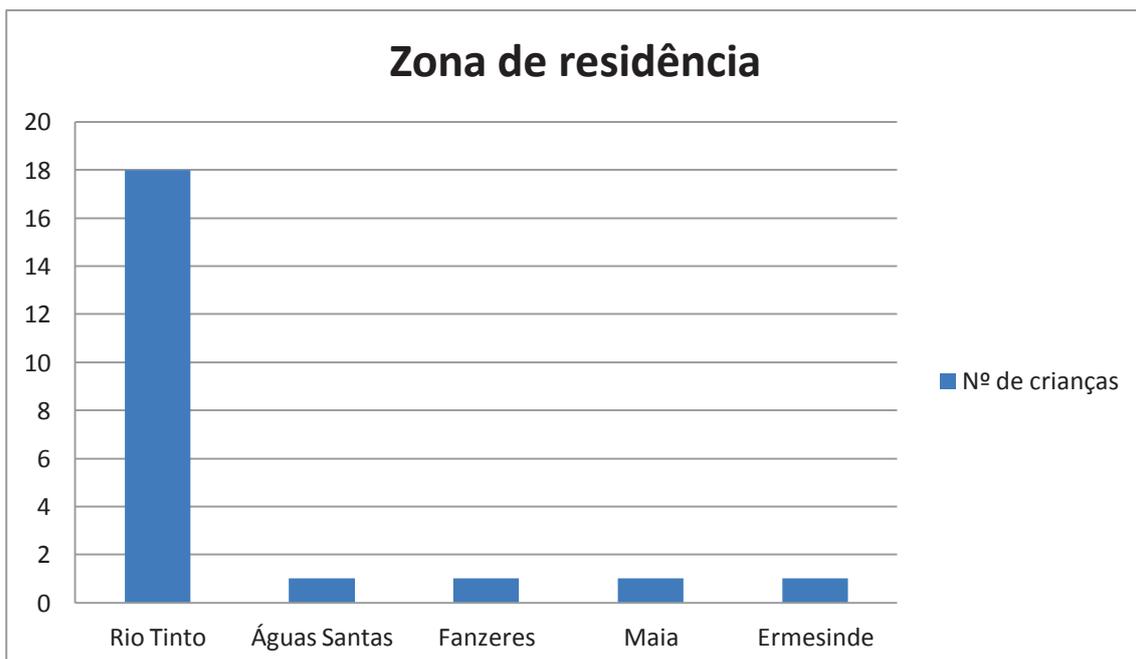
ANEXO IX – Gráfico alusivo ao sexo das crianças

Gráfico 1 – Sexo das crianças



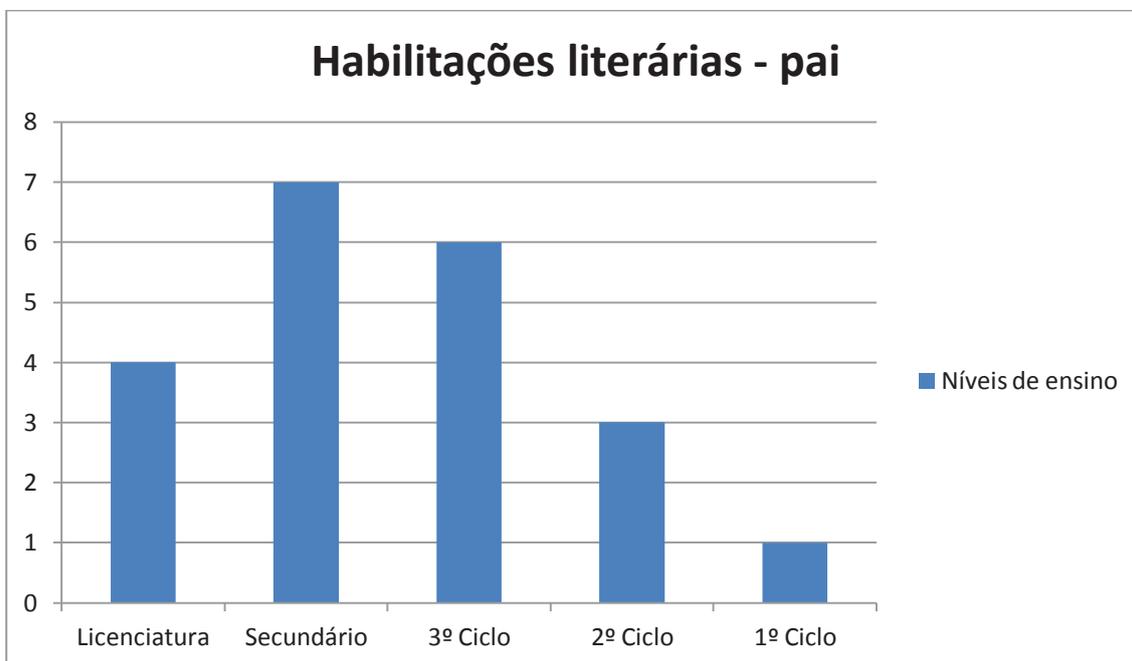
ANEXO X – Gráfico alusivo à zona de residência das crianças

Gráfico 2 – Zona de residência das crianças



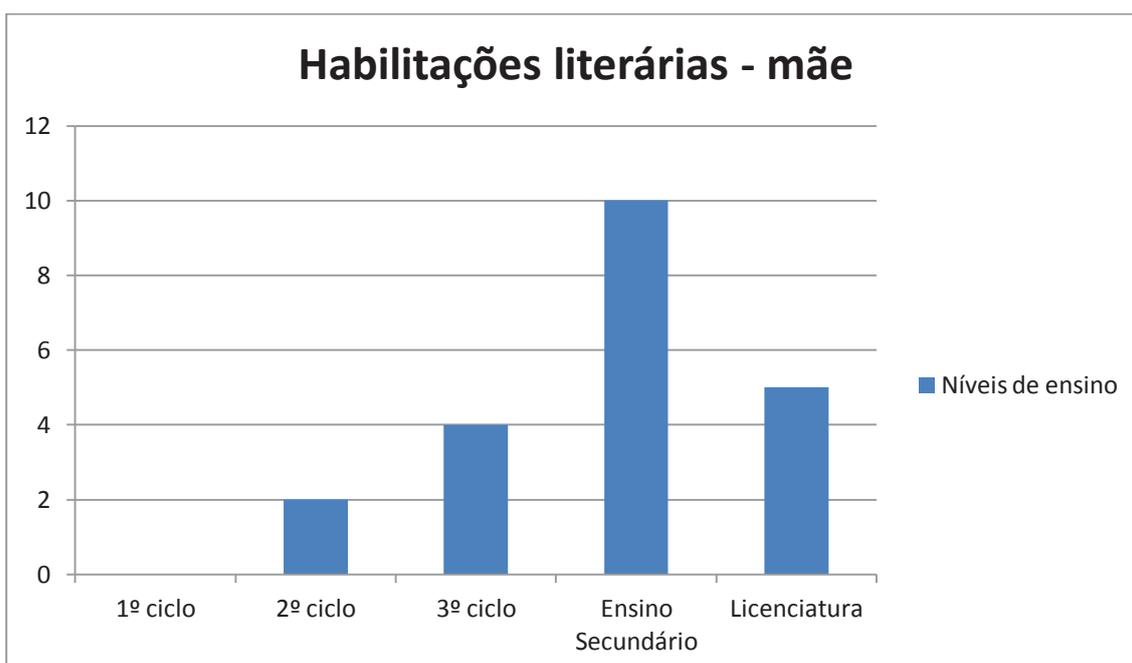
ANEXO XI – Gráfico alusivo às habilitações literárias dos pais

Gráfico 3 – Habilidade literárias dos pais das crianças



ANEXO XII – Gráfico alusivo às habilitações literárias das mães

Gráfico 4 – Habilidade literárias das mães das crianças



ANEXO XIII – Tabela representativa da atividade profissional dos Pais

Tabela 1 – Atividade profissional dos pais

Atividade profissional		
Profissões	Pai	Mãe
Advogado/a	0	1
Auxiliar de educação	0	1
Cabeleireiro/a	0	1
Comerciante	3	3
Costureiro/a	0	1
Desempregado/a	3	5
Eletricista	1	0
Empregado/a de limpeza	0	1
Enfermeiro/a	1	0
Engenheiro/a civil	1	0
Funcionário/a administrativo/a	1	5
Informático/a	3	1
Mecânico/a	1	0
Professor/a	1	0
Outros	6	2

ANEXO XIV – Exemplo de um desenho



Desenho livre repleto de cores e pormenores

ANEXO XV – Exemplo da transcrição de frases



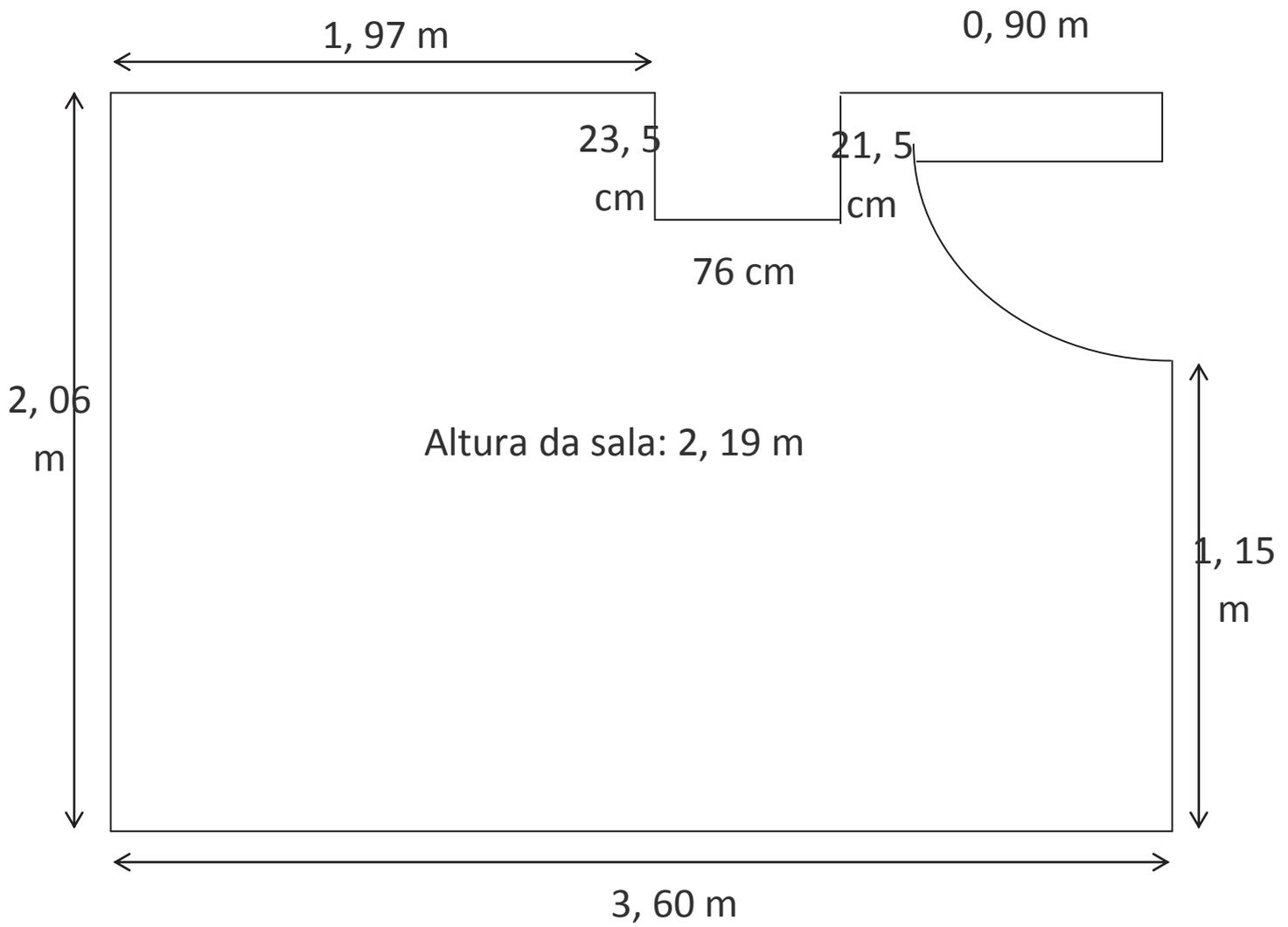
Criança G a transcrever uma história

ANEXO XVI – Exemplo de uma construção



Construção grande e elaborada

ANEXO XVII – Planta do centro de Investigação



ANEXO XVIII – Lista do material necessário para o Centro de Investigação

Materiais didáticos, necessários para o centro de investigação:

- Livros de pesquisa (ex: enciclopédias, atlas,...);
- Computador + internet;
- Globo;
- Lupas;
- Balanças;
- Medidores (copos de medida, ...);
- Microscópio;
- Telescópio;
- Rádio com leitor de cd's e cartões ou pen's;
- Kits de experiências;
- Revistas de ciências;
- Dicionários;
- Pinças;
- Frascos;
- Caixas de vários tamanhos para colocar alguns materiais (ex: caixa de ferrero roche)
- Jornal de DMD;
- Pipetas;
- Livros de ciência;
- Auscultadores;
- Puff's ou almofadas;
- Leitor de Dvd;
- Data show;
- cavalete com quadro para escrever;
- Esqueleto;

ANEXO XIX – Atividade Pedypaper – pistas

Pistas:

Pista 1 (para chegarem à fonte) -

Sou algo que tu gostas muito. Gostas de me beber, gostas de me usar para te refrescares e para brincar. Estou perto dos amigos do jardim. Sabes quem eu sou? E onde estou?

Pista 2 (para chegarem às folhas em frente à mista 3) –

Estamos perto do edifício que só têm uma sala, somos verdes no verão mas mudamos de cor como o camaleão. Procura-nos...

Pista 3 (pista para chegarem às flores atrás das mistas 1 e 2) –

Os meus maiores amigos são o sol e a água. Encontramo-nos bem juntinhas e amarelinhas junto ao campo onde podemos exercitar. Consegues-nos encontrar?

Pista 4 (pista para chegarem aos trevos em frente ao atl) –

Sou verde e tenho 3 folhas, mas se tiveres sorte encontras-me com 4 folhas. E estou junto aos amigos mais crescidos. Anda me descobrir!

ANEXO XX – Experiência das bolas pinchonas



ANEXO XXI – Caderno “As coisas importantes que nós dizemos”



ANEXO XXII – Exemplo de um registo de observação

Registo de Incidente Crítico nº16

Nome das crianças: Todas

Idade: 5 anos

Data: 16-04-2013

Incidente: No decorrer de um acolhimento, a criança T partilhou com o grupo que a sua Mãe havia afirmado que Paris, além da cidade do Amor, era também a cidade da Moda. Ao ouvir isto, a criança F referiu que a sua Mãe lhe tinha dito que Paris era frequentemente apelidada de cidade dos Perfumes. Ambas as partilhas geraram dúvidas pelo grupo...

R. “Cidade da moda? Mas Paris é a cidade do Amor.”

T. “Mas a minha Mãe disse que era a cidade da Moda. Se calhar é porque tem muito estilo.”

Estagiária: “A sério? Achas T.? E será que é só isso?”

F: “Porque as meninas lá desfilam com roupas bonitas e para as pessoas verem.”

L: “Isso são as modelos!”

R.: “Ou então é porque os maiores estilistas nasceram lá. Um estilista é quem veste as modelos.”

M.: “Será que tem desfiles lá?”

F: “Se calhar muitas raparigas fazem desfiles lá!”

Comentário: Terminadas todas as questões e partilhadas as ideias, ficou decidido que algumas crianças iriam pesquisar na internet e na biblioteca, de forma a confirmarem as suas respostas. Várias foram as crianças que tinham intenção de ir investigar mas apenas algumas puderam ir. Apesar de ainda não terem evidências que confirmassem aquilo que afirmavam, estas crianças mostraram um bom raciocínio dedutivo, pois deram justificações totalmente lógicas e coerentes.

ANEXO XXIII – Exemplo da documentação fotográfica



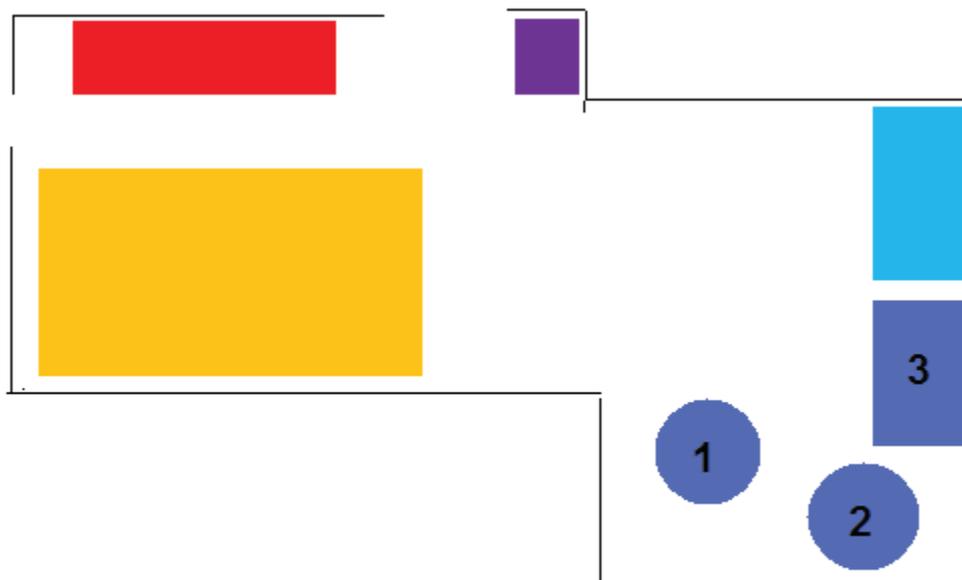
Registro fotográfico exposto pela sala

ANEXO XXIV – Rede da área da Biblioteca



ANEXO XXV – Planta da mudança da área da Biblioteca

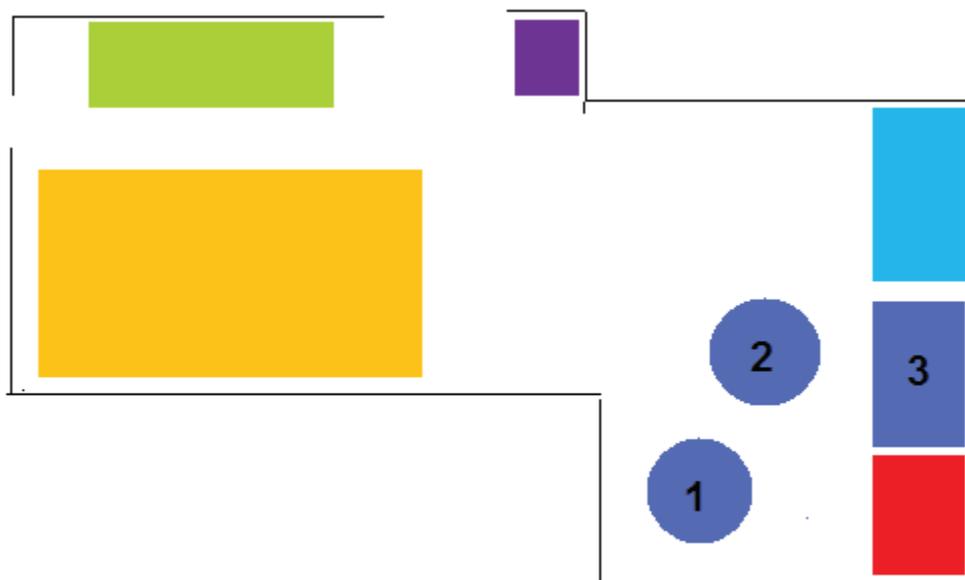
Antes:



Legenda:

- Área da biblioteca
- Área da casinha
- Área das pintura
- Área das construções
- 1 – mesa do desenho/recorte
- 2- área/mesa dos jogos
- 3 – área/mesa da escrita

Depois:



Legenda:

- Área da biblioteca
- Área da casinha
- Área das pintura
- Área das construções
- 1 – Mesa do desenho/recorte
- 2- Área/mesa do projeto
- 3 – Área/mesa da escrita
- Área dos jogos

ANEXO XXVI – Cartão de requisição de livros



ANEXO XXVII – Construção do fantocheiro e da manta para a área da biblioteca



Construção do fantocheiro e a construção da manta;

ANEXO XXVIII – Registo do projeto lúdico – “OEgito... Um país estranho!”

Motivação:

“O trabalho de projeto apoia-se na motivação intrínseca. Este investe no próprio interesse da criança no trabalho e no interesse que as próprias atividades despertam. (...) Quando as crianças são motivadas intrinsecamente, respondem de forma a incentivar a sua disposição para trabalhar independentemente do professor.” (abordagem ao projeto na educação de infância, pág. 23).

Sendo assim, o projeto surgiu num diálogo em grande grupo, quando uma criança partilhou com as restantes o seguinte:

“O meu pai já chegou de Marrocos...” – N

“Eu sei onde fica Marrocos! Fica em África...eu tenho no meu livro dos países...continentes...” – RB

“ Lá, em Marrocos, só tem areia, não há casas nem nada!” – T

“ É mentira!!! O meu pai disse que lá tem tudo como nós!” – ‘N

“ Isso é no Egipto...lá tem muita areia...pirâmides...esfinges...múmias...é muito estranho...” - RM

E assim começou o nosso projeto, através de uma conversa informal com as crianças que nesse exato momento foi registada e tomada como ponto de partida para o que viria a ser o projeto lúdico.

Logo de seguida muitas e variadas foram as partilhas que as crianças traziam de casa. Facto este que mostrava o grande envolvimento das mesmas, uma vez que partilhavam o que estavam a aprender com os pais, e um grande envolvimento destes últimos por fornecerem materiais e registos para partilhar e avançar neste projeto.

Ao longo de toda esta alargada e pontente aprendizagem, a estagiária e a educadora preocuparam-se em envolver os pais, em diversificar os métodos e formas de pesquisa e em abordar as diversas áreas de conteúdo.

Fase I – PLANEAMENTO DO PROJETO

Todo o planeamento do projeto foi feito em parceria com as crianças, pois tudo o que se realizou foi a pedido das mesmas ou então com o seu consentimento.

Apesar deste projeto se ter iniciado sem primeiramente serem construídas as redes, mal me apercebi da importância destas decidi fazê-las com o grande grupo.



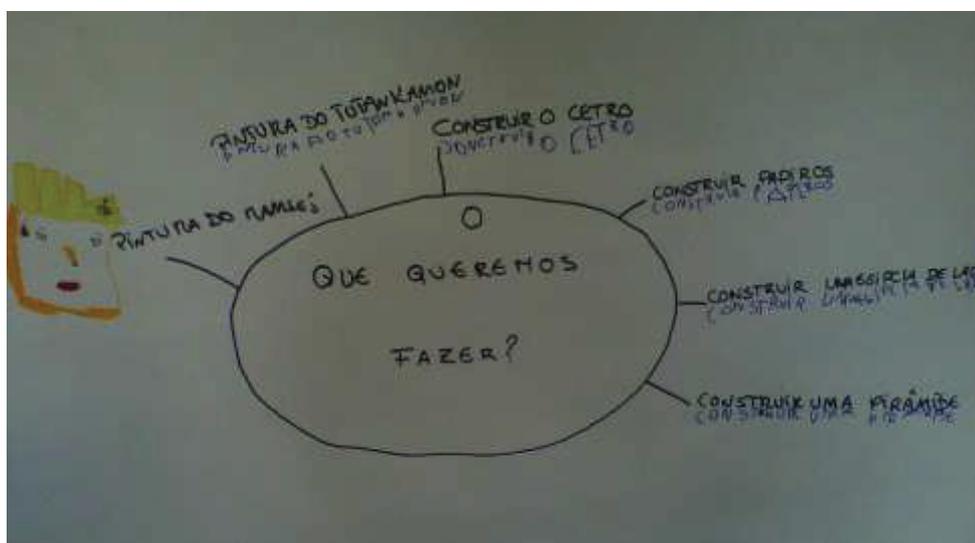
Primeiramente dialogamos acerca do que pensamos saber sobre o Egito e as repostas foram muitas: “Existem múmias no egipto.”; “As múmias estão no sarcófago!”, “As egipcias têm sempre a cabeça de lado”, “Lá tem muita areia”, “As pirâmides são feitas de areia”, “Escreviam hieróglifos”, “Antigamente escreviam em papiros”, “Andavam sempre descalços” e “Usavam ceptros.”. Dada esta chuva de ideias, devidamente selecionada para aquilo que realmente suscita interesse e será pertinente para futuras pesquisas e aprofundamentos, procedemos para “O que queremos descobrir?”



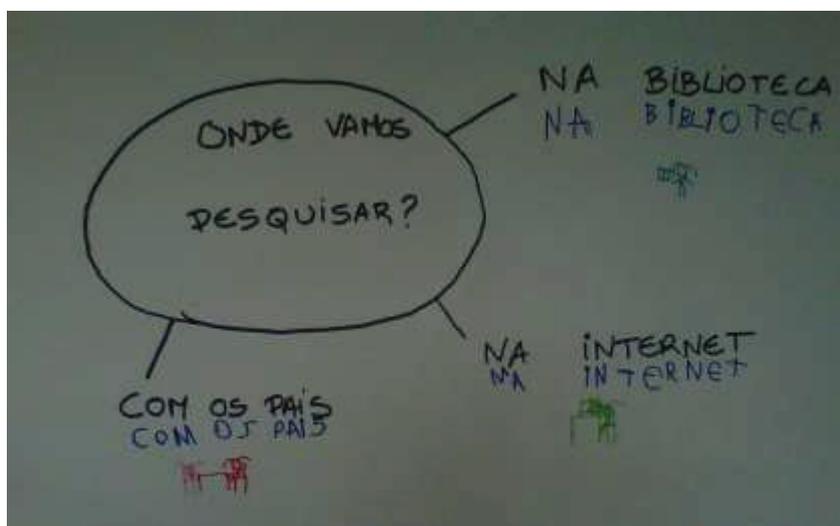
Nesta fase inicial, as perguntas que mais frequentemente surgiam eram: “Os egipcios andam sempre descalços?” “Poquê que as egipcias tem sempre a cabeça de lado?” e “como são as múmias?”.

Como neste momento o projeto se encontra numa fase mais avançada, muitas mais perguntas foram surgindo desde então, embora ainda falte acrescentá-las à rede. É importante que as redes estejam atualizadas para que as crianças tenham uma melhor percepção do que já aprenderam e ainda pretendem descobrir.

Após isto, segue-se “O que queremos construir/fazer?”. Esta é a parte que mais motiva e que requer mais participação por parte do grupo. São crianças que tem muito interesse pela criação e pelas diversas artes.



Para última rede, decidimos que fosse: “Onde vamos pesquisar?”. Uma vez que a pesquisa é uma ação bem patente e desenvolvida neste grupo, achamos importante referir todos os meios que podemos usufruir e utilizar para melhor obter todas as respostas às nossas dúvidas e perguntas.



Fase II – EXECUÇÃO

1º Etapa – Partilha da criança F e da crianças RM. No dia seguinte ao diálogo sobre a novidade da criança N acerca da viagem ao seu pai, duas crianças trouxeram de casa objetos alusivos ao egipto. Nestes momentos é crucial que as partilhas sejam analisadas e, até mesmo, tocadas, por todas as crianças para que observem detalhes e façam as perguntas que desejam. Este facto pode levar as crianças mais desinteressadas a suscitarem algum interesse.

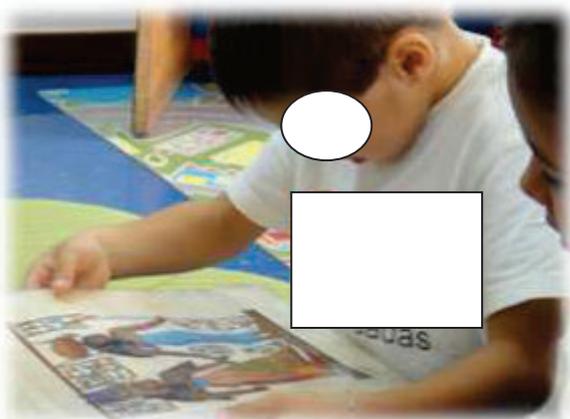


“ AS EGÍPCIAS USAM ISTO NA CABEÇA...NÃO SEI O NOME...”



“ ISTO É UM PAPIRO...ANTIGAMENTE ELES ESCREVIAM HIERÓGLIFOS...ERAM DESENHOS...AGORA ESCREVEM LETRAS...”

O entusiasmo e sede do grupo por procurar saber mais tornou-se ainda mais visível. O facto de tudo o que partilhavam ser estranho e diferente do que estamos habituados a ver, fascina-os. Logo após esta partilha, a criança A e a criança RM mostraram bastante interesse em registar através da pintura os papiros que o amigo trouxe. Para tal, sabia que era fundamental a preparação prévia e adequada de todas as tintas necessárias ao trabalho e que, a criança observasse com atenção o que ia pintar.



2ª etapa – “Os egípcios andam descalços?” Perante a análise do papiros, o grupo apercebeu-se que os egípcios pareciam não usar calçado, que e vestiam de forma bem diferente da nossa, que tinham uma cor de pele mais escura que nós e que estavam sempre com a cabeça de lado, ou seja, de perfil. Com todos estes aspetos tão estranhos, pensamos que deveríamos pesquisar sobre os mesmos. Antes de esse paço avançar, a criança M, no acolhimento, trouxe de casa uma imagem da internet de um chinelo egípcio. Passou então a explicar que nem sempre os egípcios andavam descalços e ainda que c onstruíram o seu próprio calçado.



Tivemos ainda a partilha da criança F, dado que a sua mãe havia viajado até ao Egito. Sendo assim trouxe perfumes egípcios para mostrar ao grupo. Todas as crianças observaram os diferentes frascos e aprimoraram o seu olfato referindo que estes perfumes tinham um cheiro mais forte que os nossos.

3ª etapa – “Como são as múmias?” De forma a continuar a dar asas ao nosso projeto decidi levar alguns objetos egípcios que tinha em casa. Como ainda não haviam falado nos faraós e, pelo contrário, tinham uma grande ansia por investigar as múmias, levei, exatamente, um pequeno faraó, uma esfinge e a imagem de uma múmia.



Após analisarem e observarem todos os objetos muito meticulosamente, em conversa com o grupo decidimos que um pequeno grupo se iria dirigir à biblioteca e outro iria à internet. Tudo isto para recolhermos o máximo de informação, para obter as mais completas respostas às nossas dúvidas nas duas diferentes formas. O objetivo era pesquisar sobre o de eram mesmo feitas as múmias. As sugestões eram muitas: “Estão enroladas em papel higiénico”, “são

peças que já morreram e querem assustar-nos”, “Elas vivem nos sarcófagos e guardam tesouros.”, entre outras. Sendo assim, com o auxílio da Educadora e da estagiária as crianças manipulavam os livros na biblioteca e outras observavam as imagens e ouviam as pesquisas feitas na internet. Nesta parte foi importante a coordenação e ajuda da estagiária e da educadora de forma a selecionar e analisar a informação mais pertinente e realmente necessária.

Terminadas as pesquisas, os pequenos grupos juntaram-se com as restantes crianças para partilharem e mostrarem o que haviam aprendido. Recolhemos diversas imagens de múmias e ainda de faraós, os reis do Egito. O grupo ficou então a saber que as múmias não são apenas de pessoas, também existem animais mumificados estas resistem por imensos anos. “Finalmente as múmias são seres vivos, primeiro lavavam o corpo e no fim passavam uma água com sal. Depois fechavam nos caixões.” “Estes caixões chamam-se sarcófagos”.



4ª etapa – construção de uma egípcia e pintura de um faraó – Tutankamon. Novamente numa partilha da criança RM, o grupo ficou a conhecer um faraó – Tutankamon – e para melhor o conhecermos, um pequeno grupo dirigiu-se à internet para procurar imagens sobre o mesmo. Depois de partilhada uma imagem com o grupo a criança R mostrou interesse em registá-la, mais uma vez, através da pintura. Enquanto isso a criança F, com o auxílio da estagiária contruiu uma egípcia. Para tal utilizamos pasta de papel, tintas e tecidos. Como já referi anteriormente, é crucial a preparação e disposição total de todos os utensílios necessários à criança para a atividade em questão. Desta forma, a criança tem ao seu redor tudo aquilo que quiser para dar asas à imaginação ou recriar na sua igualdade.



5ª etapa – Construção da bandeira do egito e do faraó Ramsés. A propósito da pesquisa feita na biblioteca, com o objetivo de pesquisar sobre as múmias, o pequeno grupo acabou por descobrir como era a bandeira do egito e decidiu levar esse livro para mostrar aos restantes amigos. As crianças ficaram então a conhecer mais uma bandeira de um país, constituída por 3 cores – vermelho, preto e branco – e que tinha, ainda um simbolo, um falcão. Sendo assim, a criança E mostrou vontade em construir a bandeira do egito para coloca-la, de seguida, na sala.



A criança M registou através da pintura com tintas, mais um faraó que havíamos encontrado num livro – Ramsés. Ficamos também a saber que este faraó foi o que viveu e mandou por mais anos no Egito – cerca de 100 anos. “Foi muito muito tempo. Ele foi muito importante!”

6ª etapa – construção de um ceptro e descoberta das três formas de arte que os egípcios usavam para retratar a Cleópatra. Novamente através de uma partilha, desta vez da criança I, de um livro que continha imagens de, segundo o livro, ceptros e ainda de uma mulher que aparentava ser uma rainha do egito. Como ambas as descobertas criaram interesse e ansia em saber mais, concordamos que deveríamos ir, novamente, à internet para saber o que eram ceptros e quem era a tal rainha do egito. Com um pequeno grupo, dirigimo-nos à internet e, primeiramente, procuramos o significado de ceptros. Ficamos então a saber que serviam para comandar o povo e os escravos e recolhemos imagens para mostrar ao resto do grupo. De seguida, procuramos saber quem seria a, então, rainha do Egito ao que descobrimos que se chamava Cleopatra. Recolhemos as devidas imagens e encontramos uma bastante peculiar e especial. A criança RM ao pesquisar imagens, com a ajuda da Educadora, referiu “ São 3 Cleópatras... uma é de areia, outra é uma pintura... outra é de pedra... Isto é arte...são os artistas que fazem...A minha mãe disse que um dia me levava a um Museu de Arte”. Perante esta descoberta valiosa, imprimimos todas as imagens e fomos partilhar com as restantes crianças para que todas obtivessem resposta às suas perguntas.

Após toda esta partilha de conhecimentos, a criança I pediu para construir em pasta de ase um ceptro e pintá-lo com tintas. Uma vez que pretendia criar um ceptro grande, contou com a ajuda de mais dois amigos – criança R e criança J. Uma ficou encarregue de contruir a base, outra tratou dos pormenores e a última pintou o ceptro. Apercebi-me que ambas as crianças que manipularam a pasta de ase, não tiveram dificuldades de maior em moldar o que

pretendiam. Até pelo contrário. Estiveram bastante empenhadas e preocuparam-se com pequenos pormenores e efeitos.



Quer eu, estagiária, quer a Educadora, temos em constante consideração e preocupação envolver todas as crianças do grupo neste projeto. Procuramos, por vezes, pedir ou questionar as crianças menos envolvidas e interessadas para que também possam aprender e evoluir, e quem saber, começar a ter alguma motivação para trabalhar.

7ª etapa: Registo do gato Egípcio – Deusa Bastet : No decorrer de um acolhimento a criança R.M partilhou com o grupo um panfleto que continha diversas curiosidades sobre o Egito. Dentro das variadas informações a que suscitou mais interesse foi uma deusa que era um gato. As crianças pediram, então, para registar esta descoberta num azulejo com tintas.

Os objetivos propostos previamente foram muito bem conseguidos pois a criança além de não ter tido dificuldade na realização desta pintura, mostrou-se ainda bastante concentrada e cuidadosa no que fazia.



8ª etapa: Registo no placar do que aprendemos sobre o Egito – as vestes dos Egípcios, fica no continente africano e possui o rio Nilo, e os ceptros que governavam o Egito.

Após a criança F ter partilhado com o grupo um papiro que continha dois Egípcios vestidos como antigamente, a criança L pediu para registar o que havia descoberto e observado. Durante esse acolhimento, ficou acordado com as crianças que iríamos elaborar um placar com aquilo que mais gostamos de descobrir ou julgamos ser mais importante sobre o Egito até a presente data. Após este diálogo a criança L pediu, então, para pintar no placar o papiro que a criança F trouxe pois tinha gostado muito. Foi colocado o papiro no placar de maneira à criança poder observar a imagem à medida que ia pintado. As tintas com as cores necessárias foram preparadas atempadamente e solicitadas autonomamente, pela criança envolvida.

A criança L, manteve-se concentrada no seu trabalho, dando valor a pormenores e provando que observava detalhadamente a imagem real.



Quanto à pintura do continente Africano com destaque para o Egito e o rio Nilo, esta foi elaborada pela criança Ga a pedido da mesma. Este registo partiu da partilha do lg que consistia num livro que tratava a história do Egito. Após a Estagiária ler em voz alta, as crianças ficaram a descobrir que o Egito fica em África e que tem um rio chamado Rio Nilo onde os Egípcios pescavam. Posto isto, tornou-se pertinente o atempado registo desta descoberta.

9º etapa: “Vem descobrir o meu Mundo”

Nesta fase do projeto e já feitas muitas descobertas, pensamos ser importante a vinda dos pais a sala. Tudo foi previamente pensado e preparado de forma a que os pais se sentissem ambientados e pudessem observar tudo o que já havíamos aprendido.

O máximo de materiais foram recolhidos e a sala disposta de maneira a proporcionar aos pais os requisitos máximos para darem largas à imaginação. Várias foram as construções, pinturas e registos que os pais fizeram com os seus filhos. Mostraram-se muito interessados e envolvidos nas suas tarefas.

O envolvimento dos Pais foi bastante importante para que as crianças se motivassem ainda mais pelo projeto e para tornar todos estes momentos de aprendizagem mais significativos.



10ª etapa: A música, os instrumentos e a dança Egípcias

Seguidamente à partilha da sala mista 3 sobre a música Angolana, o grupo ficou um pouco curioso acerca de como seria a música que tocava no Egito antigo. Com o intuito de dar resposta às questões e interesses das crianças, decidi fazer uma pesquisa em casa e trazer-lhes vídeos com música Egípcia, em particular, o som de cada instrumento característico de lá e ainda uma imagem dos Egípcios a tocarem esses mesmo instrumentos.

Comecei por mostrar, em primeiro lugar, os sons dos instrumentos e pedi ao grupo que identificassem que instrumento se tratava. As respostas foram quase sempre acertadas principalmente quando foi a vez da harpa e da flauta pois várias crianças já conheciam o som.

Depois disso, mostrei-lhes um vídeo em que uma Egípcia dançava ao som da música. As crianças mostraram ficar surpresas referindo que ela não dançava como nós. O entusiasmo foi tal que, de um momento para o outro, algumas crianças imitavam os gestos da Egípcia.

Pareceu simples para o grupo, referir as diferenças quer dos instrumentos, quer das danças ou do tipo de música que os Egípcios possuíam em relação aos nossos.



Uma vez que à Sexta feira é aula de música, o grupo pediu ao Orlando que falasse um pouco mais dos instrumentos musicais. Ele partilhou connosco um livro que falava de cada um deles e tocou ainda alguns instrumentos com um som semelhante ao que ouvimos nos videos.

Na semana seguinte, registamos numa tela grande a imagem dos Egípcios a tocarem os diversos instrumentos. A criança F e a criança M pediram para fazer este registo pois ainda não tinham feito nenhum. Não tiveram qualquer dificuldade no que diz respeito à diferença no tamanho da tela para a imagem real, nem na observação correta da última. A criança M teve dificuldades em organizar espacialmente a sua pintura, pois começou por pintar uma egípcia um pouco fora do sitio.



Logo após este registo na tela, construímos em 3D os instrumentos descobertos. A criança E e a criança Ig escolheram a pasta das como material para a elaboração dos instrumentos – harpa, alaúde, flauta e tambor.



11ª etapa: Descoberta do mar Morto e do mar Vermelho – Novamente partindo de uma partilha, desta vez da criança N, o grupo conheceu o mar Mediterrâneo e o mar Morto. Estas novas aprendizagens vinham num livro comprado propositadamente para investigar com os amigos. Tentamos recolher o máximo de informação e curiosidades mas aquilo a que as crianças deram maior destaque e interesse foi ao conhecimento dos mares.

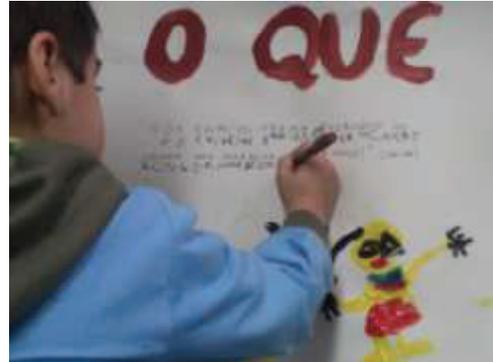
Aprenderam que o mar Vermelho tinha esse nome por conter imensas algas avermelhadas e que o mar Morto fazia as pessoas boiarem pois continha demasiado sal. Depois das descobertas, precedemos ao registo nas mesmas em deferentes placar's.



12ª etapa: Descoberta dos jogos Egípcios e das atividades feitas no rio Nilo.

A criança Ed trouxe um livro que tratava uma variedade de coisas sobre o Antigo Egito. Depois de uma análise do livro, apercebemo-nos que tudo o que lá referia nós já havíamos descoberto. Foi então que nos deparamos com um capítulo que mencionava todos os passatempos dos Egípcios, isto é, algo que desconhecíamos. As crianças mostraram interesse pela nova descoberta. Deram especial importância ao jogo característico de lá – o Senet. Procuramos saber como se jogava e para tal fomos pesquisar à internet. Esclarecidas as nossas questões, as crianças quiseram construir um verdadeiro Senet em 3D para a nossa sala, ficando depois na área dos jogos.

Registamos, também, os passatempo no rio Nilo, ou seja, os jogos com bola, as corridas às cavalitas, etc. A criança L e a criança A pediram para fazer o registo no placar e aprontaram-se a selecionar as imagens do livro que queriam pintar. Mais uma vez a preparação das cores e a observação da imagem real foram cruciais para o sucesso deste registo e para atingir o máximo desenvolvimento nas crianças.



12º etapa: Da escrita Egípcia aos pintores!

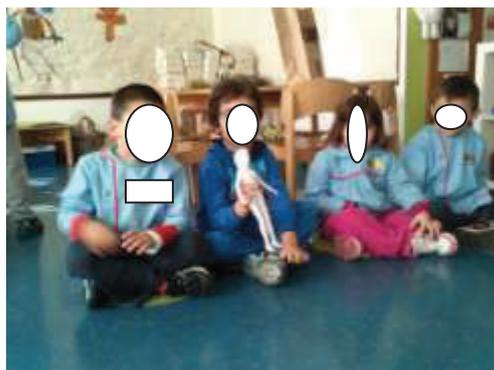
Passados alguns diálogos com o grupo, percebi que eles formulavam muitas questões acerca de como seria a letra dos Egípcios. Embora as crianças soubessem que eles utilizavam os hieróglifos, eles não entendiam que o abecedário Egípcio eram símbolos. Para dar resposta aos interesses das crianças trouxe-lhes uma imagem que continha cada letra do nosso abecedário seguida pela respetiva letra Egípcia.

As crianças julgaram curioso o facto de, por exemplo, a letra L ser um leão ou a letra F ser um ceptro. Deste modo aprenderam que não é só o japão que escreve de uma forma totalmente diferente da nossa mas também o Egito tem uma forma muito peculiar de escrever.



13º etapa: As constantes partilhas

Mesmo após todo o grupo se ter apercebido de que não havia interesse por novas descobertas, que tudo o que ia surgindo nas partilhas ou nos diálogos eram assuntos já tratados as crianças mantiveram todos o registo e todas as respetivas construções e trabalhos pela sala. As partilhas, quer dos pais quer das próprias crianças eram constantes e apesar de termos entrado pelo caminho das “Obras de Salvador Dali” o grupo permanecia ligado ao País que apelidaram de estranho.



ANEXO XXIX – Exemplo de ida ao computador para investigar



As crianças foram à internet investigar sobre as múmias

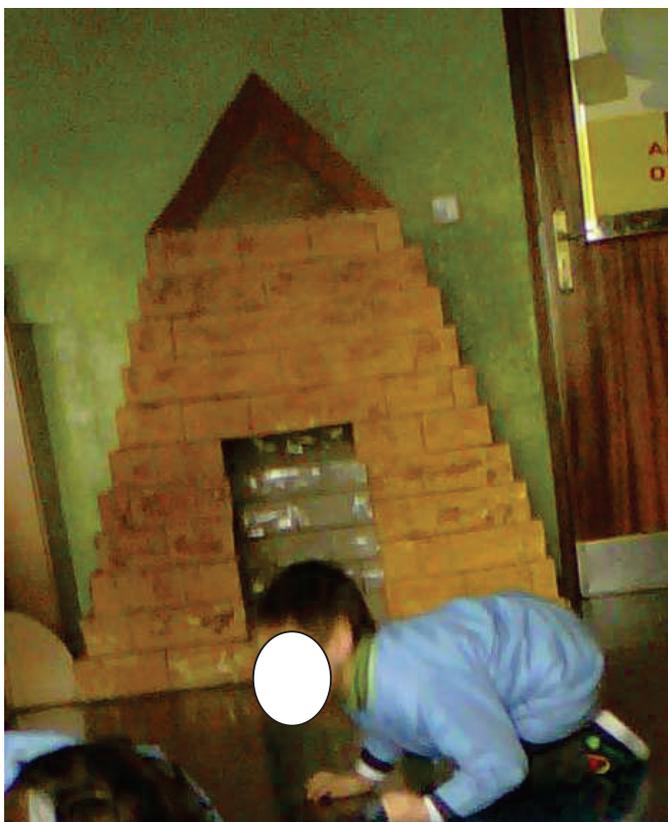
ANEXO XXX – Jogo egípcio – Cenet



ANEXO XXXI – Pintura do Tutankamon com tintas



ANEXO XXXII – Construção de uma pirâmide em 3D



Pirâmide construída com pacotes de leite

ANEXO XXXIII – Ceptro construído com pasta de moldar



ANEXO XXXIV – Múmia feita com ligaduras



ANEXO XXXV – Projeto Lúdico – “Paris... a cidade do amor!”

MOTIVAÇÃO

Projeto surgiu um pouco encadeado do último que tivemos presente na nossa sala. Uma vez que estávamos a investigar as várias pinturas de Salvador Dali, a criança Ed referiu que o último falava francês. Embora o grupo não tenha dado grande importância a esta partilha, inesperadamente, foram surgindo mais pesquisas alusivas a França. Uma delas foi quando, em grande grupo, dialogávamos sobre as obras de Salvador Dali estarem expostas no museu de Louvre e no museu de Picasso e a criança RM referiu que ambos os museus ficavam em Paris. O grupo desconhecia tal facto mas as questões ficaram por aqui.

No acolhimento da manhã seguinte, a criança RM trouxe a partilha que deu início ao nosso projeto lúdico: um guia de viagem a Paris em 3 dias. Tudo isto porque os pais tinham estado, anteriormente, nessa cidade e como a criança tinha conhecimento dos museus de Paris mostrou interesse pela cidade trazendo mais informações.

O que captou mais a atenção e interesse do grupo foi a torre Eiffel pois algumas crianças já a tinham visto em filmes ou desenhos animados e outras desconheciam.

Em diálogo e reflexão as questões foram surgindo, as crianças queriam saber mais sobre este monumento “Quantos metros terá? ; Será que dá para ir ao topo?” “O que será que se vê lá de cima?” e sobre o museu de Louvre “Como é o museu de Louvre por fora? O que tem por dentro?”. Apesar da partilha da criança RM, pouco ficamos a saber sobre tudo isto mas despertou um imenso interesse do restante grupo e assim começou o nosso novo projeto



Criança R a partilhar um guia sobre Paris

FASE I – PLANEAMENTO DO PROJETO

Todo o planeamento do projeto foi feito pelas crianças uma vez que tudo o que foi realizado partiu das mesmas e sempre com o seu consentimento.

O diálogo com o grupo foi essencial para refletir e formular como iríamos iniciar toda esta nossa pesquisa e as perguntas iniciais serviram de fio condutor em todo este processo.

É importante que rede do projeto esteja visível e adequada à linguagem das crianças – imagens.



A elaboração da rede do projeto



FASE II - EXECUÇÃO

1ª etapa: Registo da torre Eiffel de dia e de noite – De acordo com o que já foi referido anteriormente, muitas crianças mostraram interesse em conhecer a torre Eiffel por dentro, saber de que era constituída, se poderíamos ir até ao topo, entre outras curiosidades. Para tal, trouxe um vídeo para que o grupo obtivesse as respostas a todas estas perguntas. O vídeo era a filmagem de uma pessoa, mostrando de perto como ela é, referindo quantos metros tinha, quem a tinha construído e de que era feita. Ainda neste vídeo mostrava a torre toda iluminada mal anoitecia. Ao ver isto, as crianças expressaram-se mostrando espanto e entusiasmo. O grupo estava surpreso com as dimensões da torre Eiffel, referindo “É gigante!”; “Adorava construir a torre Eiffel”, etc.

Dadas todas as respostas às suas questões, duas crianças (L e M) procederam ao registo do que haviam observado: a torre Eiffel durante o dia e a mesma durante a noite. Para que tal registo fosse bem sucedido foram imprimidas imagens relativas a esses dois estados.



2ª etapa: Paris é também a cidade da Luz

Uma vez que tínhamos observado a torre Eiffel completamente iluminada, a criança Ig referiu que havia partilhado tal facto com os pais. Numa pesquisa, em casa, na internet descobriu que Paris era apelidada de cidade da Luz. Ao trazer esta partilha a criança explicou: “Paris tem muita luz de noite, está muito iluminada. Quase tudo brilha!”.

Na medida em que a partilha tinha sido feita pela criança Ig, foi a própria que fez o seu registo numa tela. A criança teve algumas dificuldades na elaboração desta pintura pois imagem possuía pormenores demasiado pequenos e difíceis de retratar. As cores eram também muito específicas e difíceis de alcançar



3ª etapa: construção da torre Eiffel em 3D

Ainda no âmbito do vídeo observado sobre a torre Eiffel, a criança F e a criança L mostraram grande vontade em registrar a primeira em 3 D. Como primeiro passo decidiram fazer a planificação dessa mesma construção, pensando nos materiais adequados e na forma como iriam construir. Foi um trabalho pensado a pares e não houve discordância nem conflito entre ambas as crianças. Visto que um dos materiais pensado pelas crianças era o jornal e, no momento não tínhamos nenhum, de pressa procuramos uma estratégia para colmatar esta falha. Sugerimos às crianças que construíssemos 2 torre Eiffel em pasta das, já que a partilha da criança F (2 torre Eiffel pequenas) não tinha ainda sido registada. As crianças concordaram assertivamente e procederam, então, para a moldagem das mesmas.



4ª etapa: construção da torre Eiffel em jornal e tamanho maior:

Dando continuidade à planificação que tinha sido elaborada pela criança F e pela criança L, foi trazido todo o material que até então falhava para a concretização da atividade.

Embora estas crianças tenham solicitado em primeiro lugar a construção da torre Eiffel e tenham feito a respetiva planificação, num diálogo com ambas pedi-lhes que refletissem se seria ou não justo continuarem com a atividade. Quer uma quer outra, chegaram a um consenso, afirmando que não seria correto pois já tinham construído cada uma a Torre, embora de forma diferente.

A criança R e a criança Iv pediram, então, para construir o monumento em jornal e seguindo a planificação previamente feita. Foi notória a autonomia, desenrasque e trabalho em equipa das duas crianças. Começaram por dividir as tarefas, enrolaram o jornal e, de seguida, enquanto uma segurava no jornal a outra enrolava a fita-cola. O resultado estava ótimo, como já referi, não surgiram dificuldades e trabalharam autonomamente.

5ª etapa: Paris a cidade do Amor

Durante um diálogo em grande grupo, onde falávamos de Paris ser a cidade da Luz, a criança Ra, afirmou que a sua Mãe dissera que Paris era também a cidade do Amor. Embora o grupo não tenha mostrado grande interesse na partilha, procurei captar a sua atenção fazendo perguntas como “Paris a cidade do amor? Que estranho” Porque será? Será que tem corações ou muito apaixonados?”. Logo de seguida as crianças respondiam dizendo “Se calhar os namorados vão todos viajar para Paris.”, “Porque lá tem monumentos muito bonitos!”. Perguntei, então, á criança Ra se não gostava de saber um pouco mais sobre o assunto ao que ela respondeu positivamente. A criança R, A e D juntaram-se nesta pesquisa em pequeno grupo pois pediram para vir investigar.

Na pesquisa descobrimos que existe uma ponte onde os namorados que por lá passam, prendem o aloquete e atiram a chave ao rio cena. Descobrimos também a casa de Julieta, em que várias mulheres colavam cartas de amor pedindo conselhos. Por ultimo, descobrimos o muros os “amo-te” que possui esta palavra em 250 línguas diferentes.

Todas estas pesquisas foram partilhadas, logo de seguida com o restante grupo para que todos aprendessem e, de certo modo, se motivassem um pouco mais.

Como é habitual, posteriormente a tudo isto registamos num grande placar cada investigação feita.





6ª etapa: construção da bandeira:

Num momento de brincadeira e durante a visualização de um atlas, na área da biblioteca, a criança Mr. Encontrou algo que ainda não havia sido descoberto nem investigado: a bandeira da França. A criança mostrou grande entusiasmo pela sua descoberta e pediu para construir a bandeira em tecido. Assim foi, recolhemos tanto o tecido como as cores necessárias e a criança procedeu para a elaboração da mesma.

Não houve qualquer dificuldade na concretização desta atividade pois o tecido era fácil de pintar, a área de pintura era vasta e os pinceis eram grossos. No final, a criança partilhou o que tinha feito e explicou ao ,restante grupo, o modo como descobriu.

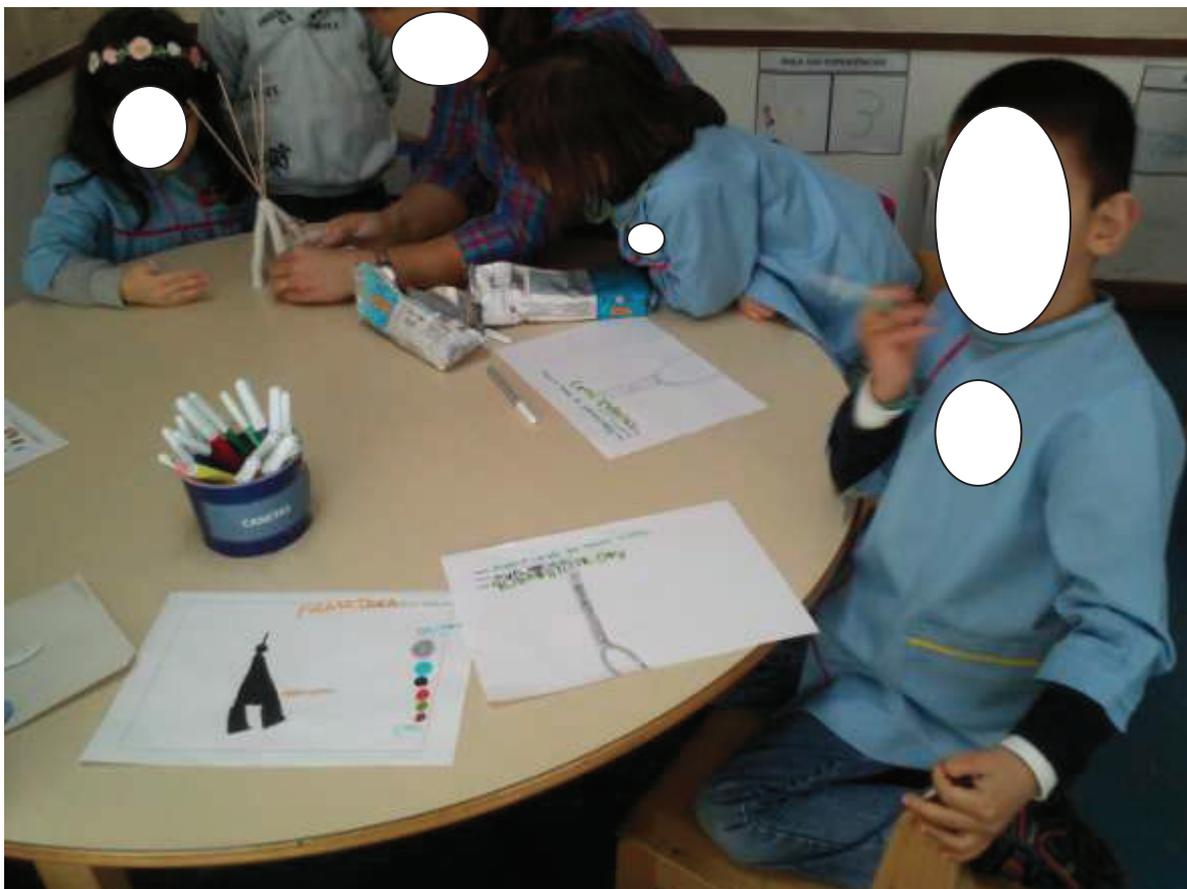
ANEXO XXXVI – Placar “Paris... a cidade dos monumentos!”



ANEXO XXXVII – Placar “Paris... a cidade do amor!”



ANEXO XXXVIII – Planificação da torre Eiffel em 3D, feita por uma criança



ANEXO XXXIX – Registo elaborado pelos pais da criança G



Como os pais da criança G já tinham viajado até Paris, vieram partilhar com o grupo dos 5 anos tudo o que lá conheceram.

ANEXO XL – A mala investigadora



ANEXO XLI – Carta, contida na mala, dirigida aos pais

OLÁ PAIS E OLÁ AMIGOS!

SOU A MALA INVESTIGADORA E, AGORA, SOU DE TODOS VOCÊS! ESTOU AQUI PARA VIAJAR DE PAI EM MÃE E DE MENINO EM MENINA E PARTILHAR ENTRE TODOS MUITO AMOR, MAGIA E COISAS ESPECIAIS.

PRECISO QUE DEIXEM, DENTRO DE MIM, QUALQUER COISA IMPORTANTE OU, COMO JÁ DISSE, BEM ESPECIAL. PODE SER TUDO O QUE QUISEREM, TUDO O QUE GOSTAREM, TUDO O QUE IMAGINAREM. PODEM SER DESDE HISTÓRIAS INVENTADAS POR VOCÊS, REGISTOS, PESQUISAS SOBRE QUALQUER COISA, IMENSAS PARTILHAS, FOTOGRAFIAS, ENFIM, MIL E UMA COISAS. FICAREI MUITO FELIZ SE ME DEIXAREM BEM CHEÍNHA E COM UM BOCADINHO DE CADA UM DE VOCÊS. ASSIM, APRENDEMOS, PARTILHAMOS E VIVEMOS MUITAS COISAS TODOS JUNTOS!

AH! E NÃO SE ESQUEÇAM DE ME ENFEITAR PARA EU FICAR TODA BONITA! É QUE AINDA ESTOU MUITO SIMPLES E VAZIA E ACHO QUE COM A VOSSA AJUDA POSSO FICAR UM ESPETÁCULO. O QUE ACHAM?

ATÉ JÁ



E OBRIGADA!

ANEXO XLIII – Dicionário de imagens

