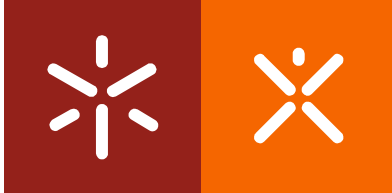




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Rute Daniela de Sousa Vieira

**Documentação Pedagógica: Estratégia de
Escuta e Resposta a Diferentes Interesses
em Interação**



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Rute Daniela de Sousa Vieira

Documentação Pedagógica: Estratégia de Escuta e Resposta a Diferentes Interesses em Interação

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Trabalho Efetuado sob a orientação do

**Professora Doutora Maria de Fátima Cerqueira
Martins Vieira**

DECLARAÇÃO

Nome: Rute Daniela de Sousa Vieira

Endereço eletrónico: rutedsvieira@gmail.com

Número do Bilhete de Identidade: 14133761

Título do relatório: Documentação Pedagógica: Estratégia de Escuta e Resposta a Diferentes Interesses em Interação

Supervisor(es): Professora Doutora Maria de Fátima Cerqueira Martins Vieira

Ano de conclusão: 2015

Designação do Mestrado: Mestrado em Educação Pré-Escolar

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTE RELATÓRIO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, __/__/____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Dirijo o meu profundo reconhecimento a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a finalização de mais uma etapa do meu percurso profissional e pessoal.

Por acreditar em mim, motivando-me desde o início deste percurso a ser mais e melhor, sem nunca esquecer de onde vim, nem aquilo que aprendi no passado, agradeço à Professora Doutora Fátima Vieira.

Pela generosidade com que me recebeu e a amizade com que me recebe, agradeço à Dr.^a Ana Azevedo.

Pela partilha constante de conhecimentos e práticas, agradeço à Dr.^a Hélia Costa.

Por me incluírem carinhosamente no seu quotidiano pedagógico, agradeço às crianças e restantes profissionais das instituições onde estagiei.

Pela partilha de experiências numa jornada de altos e baixos, onde a companhia de outro foi imprescindível, agradeço às minhas colegas e pares.

Agradeço à minha mãe, ao meu pai, ao meu irmão e ao Gilberto, o mais verdadeiro que tenho.

RESUMO

O presente relatório de estágio, desenvolvido na unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionado do mestrado em Educação Pré-Escolar, descreve e analisa um projeto de intervenção pedagógica em contextos de Jardim-de-Infância e Creche.

O projeto foi desenvolvido em duas salas que implementam a Pedagogia em Participação e visou por em evidência a documentação pedagógica como estratégia de escuta e de resposta aos interesses das crianças em interação, no âmbito de projetos e atividades.

Os interesses das crianças - em jardim-de-infância pelos dinossauros e em creche pelos pássaros - fizeram emergir questões e percursos de aprendizagem construídos em grupo.

A documentação pedagógica desses percursos revelou ser uma estratégia crucial para assegurar a agência das crianças na construção de conhecimento e para delinear intencionalidades e estratégias de intervenção pedagógica que permitem alargar as aprendizagens, as múltiplas linguagens, respondendo aos diferentes interesses de um grupo em interação.

ABSTRACT

This internship report, developed in the course of Supervised Teaching Practice of the master's degree in Preschool Education, describes and analyzes a pedagogical intervention project in Garden-of-Childhood contexts and Nursery.

The project was developed in two classrooms that implement the Pedagogy-in-Participation and aimed to highlight the pedagogical documentation as listening strategy and response to the interests of children in interaction, inside the framework of projects and activities.

The interests of children – in kindergarten by dinosaurs in daycare by birds - did emerge issues and learning pathways built in group.

The pedagogical documentation of these routes proved to be a crucial strategy to ensure the agency of children in building knowledge and to outline intentions and pedagogical intervention strategies that expand the learning, multiple languages, responding to the different interests of a group interaction.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	ii
RESUMO	iii
ABSTRACT	iv
ÍNDICE	vi
LISTA DE ABREVIATURAS	vii
ÍNDICE DE IMAGENS	viii
Introdução	1
Capítulo 1 – A Pedagogia-em-Participação.....	4
1.1. Os Eixos da Pedagogia-em-Participação	4
1.2. O <i>Continuum Experiencial</i> e a Democracia	5
1.3. A Metodologia de Trabalho de Projeto	7
Capítulo 2 – A Documentação Pedagógica	10
Capítulo 3 – Contexto de Intervenção Pedagógica	12
3.1. Problemática, Objetivos e Estratégias de Intervenção	12
3.2. Caracterização dos contextos de intervenção pedagógica	13
3.2.1. Ambiente educativo do contexto de Jardim de Infância	13
3.2.2. Ambiente educativo do contexto de Creche	15
Capítulo 4 - Intervenção Pedagógica – Descrição, Análise e Avaliação.....	18
4.1. Intervenção Pedagógica em Contexto de Jardim-de-Infância	18
4.2. Intervenção Pedagógica em Contexto de Creche	32
Considerações Finais.....	44

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	49
ANEXOS	51
ANEXO A - Organização da sala de atividades de Jardim de Infância	52
ANEXO B - Organização da sala de atividades de Creche	53
ANEXO C – Rotina pedagógica do contexto de Jardim-de-Infância	54
ANEXO D – Rotina pedagógica do contexto de Creche	55
ANEXO E – Fases da construção do vulcão	56
ANEXO F – Excerto da obra “A Rainha das Aves”	57
ANEXO G – “The Nest” Brian Wildsmith	58

LISTA DE ABREVIATURAS

COR	Child Observation Record
PIP	Perfil de Implementação do Programa
PQA	Avaliação da Qualidade do Programa

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – primeiras representações dos dinossauros	19
Figura 2 – representações atuais	20
Figura 3 – tempo de atividades e projetos	21
Figura 4 – momento de trabalho em pequenos grupos.....	21
Figura 5 – M. e F.....	22
Figura 6 – Representação da F. do Estegossauro	22
Figura 7 – Representação do nascimento dos ovos pelo D.	23
Figura 8 – “gigante marinho”	24
Figura 9 – Gigantossauro.....	25
Figura 10 – Produção de um ovo de dinossauro em tamanho real.....	26
Figura 11 – comparação do comprimento do estegossauro	27
Figura 12 – construção e teste da “máquina de descobrir dinossauros”	28
Figura 13 – representação da presença de vestígios de dinossauros em Portugal	28
Figura 14 – representação do desaparecimento dos dinossauros pelo D.C.	29
Figura 15 – representação do desaparecimento dos dinossauros pelo N.	29
Figura 16 – Representação da erupção vulcânica.....	30
Figura 17 – vulcão.....	31
Figura 18 – recriação da extinção dos dinossauros	31
Figura 19 – O R. Procura a sua fotografia no cartaz	34
Figura 20 – confeção de comida para pássaros	35
Figura 21 – observação da comida dos pássaros no exterior	35
Figura 22 – observação do pássaro	36
Figura 23 – representação do pássaro da sala	37
Figura 24 – representação do pássaro da sala pelo T. e pelo A.	37
Figura 25 – observação e representação do pássaro da sala em pasta de modelar.....	38
Figura 26 – O R. a dramatizar o bater de asas da águia	39
Figura 27 – Dramatização do cantar dos pássaros	39
Figura 28 – Partilhas das penas encontradas no recreio.....	40
Figura 29 – exploração de um cesto com penas	41
Figura 30 – Exploração da obra “The Nest”	41
Figura 31 – observação e exploração de um ninho.....	42

Introdução

A unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionado, do Mestrado em Educação Pré-Escolar, propõe a realização de um estágio que integra, como elemento central, o desenvolvimento de um Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada que é objeto de um relatório final.

Este projeto realizou-se em jardim-de-infância e em creche e pressupôs o conhecimento do ambiente educativo e da prática pedagógica nesses contextos.

Esse conhecimento inicial determinou a escolha da documentação pedagógica, ligada ao trabalho de projeto, como temática da minha intervenção como bem como as opções quanto à revisão bibliográfica.

O projeto de intervenção foi desenvolvido em duas salas que implementam a *Pedagogia-em-Participação*, perspetiva pedagógica da Associação Criança (Oliveira-Formosinho, 2013) e visou pôr em evidência a documentação pedagógica como estratégia de escuta e de resposta aos interesses das crianças em interação, no âmbito do trabalho por projetos.

Quer no contexto de jardim-de-infância, quer no contexto de creche observei, registei e analisei, juntamente com as educadoras cooperantes, um interesse bem evidente no grupo; em jardim-de-infância o interesse pelos dinossauros e em creche pelos pássaros.

Constatedei ainda que a documentação pedagógica era uma prática habitual nesses contextos. Compreendi que através da documentação, os projetos nessas salas iam ganhando sentido, evidenciando o desenvolvimento e monitorização das aprendizagens, considerando os interesses das crianças, regulando a intervenção do educador e assegurando a evolução dos projetos.

Neste enquadramento contextual emergiu a questão de base do meu projeto de intervenção: De que forma a documentação pedagógica escuta e responde aos diferentes interesses em interação, no âmbito do trabalho de projeto?

Assim, durante o meu estágio defini como objetivos de intervenção e de investigação: (1) identificar o papel da documentação na escuta e resposta aos interesses das crianças; (2) participar no desenvolvimento dos projetos e atividades dos grupos; (3) realizar a documentação pedagógica desses itinerários de aprendizagem; (4) partilhar a compreensão da competência da criança, através da devolução da documentação aos grupos.

Assim, a Metodologia de Trabalho de Projeto sustentou a minha prática e a Documentação Pedagógica assumiu-se como estratégia a compreender, enquanto alicerce do *continuum experiencial* que caracteriza os projetos desenvolvidos com a participação ativa de crianças e adultos na construção das aprendizagens.

A documentação, fruto da observação/escuta, registo e análise, serve a avaliação da intervenção pedagógica, uma vez que, através dela é possível verificar os diferentes interesses que surgem, bem como as respostas co-construídas por crianças e adultos, nos diferentes momentos da rotina. Através da documentação é possível compreender o que a criança descreve, interpreta, narra, significa e (re)significa durante a aprendizagem (Azevedo, 2009; Oliveira-Formosinho e Araújo, 2013)

Início este trabalho com a apresentação da *Pedagogia-em-Participação*, perspetiva pedagógica da Associação Criança (Oliveira-Formosinho, 2013), uma abordagem construtivista da educação pré-escolar que enquadra a prática pedagógica das educadoras cooperantes em jardim e em creche e fundamenta toda a minha intervenção pedagógica. No âmbito desta perspetiva procuro esclarecer as crenças, os valores e princípios, os *eixos* da intencionalidade educativa e o conceito de *Continuum experiencial*¹ e democracia. Neste capítulo abordo ainda a Metodologia de Trabalho de Projeto que sustentou a minha prática e a Documentação Pedagógica como estratégia que alicerça o *continuum experiencial*, no âmbito dos projetos desenvolvidos com a participação ativa de crianças e adultos na construção das aprendizagens.

No capítulo dois caracterizo os contextos de intervenção pedagógica, a metodologia utilizada, os pontos de partida, objetivos e estratégias de intervenção procurando evidenciar a relação destes aspetos com as opções teóricas. Procedo depois a uma análise do ambiente educativo, fazendo referência às opções da equipa educativa, ao grupo de crianças, ao espaço pedagógico e à rotina educativa.

O terceiro capítulo compreende a descrição e análise da intervenção pedagógica no jardim-de-infância e na creche bem como o diálogo entre a fundamentação teórica, os objetivos e as estratégias de intervenção

Termino este relatório com as considerações finais, onde procuro fazer uma análise global do processo, retomando os objetivos propostos, as estratégias de intervenção

¹ John Dewey (1971)

desenvolvidas e a sua avaliação à luz da fundamentação teórica. Incluo ainda uma apreciação das aprendizagens profissionais realizadas.

Capítulo 1 – A Pedagogia-em-Participação

A Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho, 2013) está inserida nas pedagogias participativas que procuram promover o envolvimento da criança em experiências contínuas e interativas onde ela é o agente mobilizador de interesses e motivações, um ser com competência e atividade. O educador tem um papel organizador do ambiente, atento, observando e escutando a criança com o fim de a compreender e responder aos seus interesses e motivações. Esta é uma abordagem pedagógica que visa a “criação de ambientes pedagógicos em que as interações e as relações sustentam atividades e projetos conjuntos, que permitem à criança e ao grupo co-construir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações” (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2008 cit. Oliveira-Formosinho, 2013, p. 29).

1.1. Os Eixos da Pedagogia-em-Participação

As linhas orientadoras da intencionalidade educativa na Pedagogia-em-Participação concretizam-se em quatro eixos pedagógicas que permitem “negociar e desenvolver propósitos, objetivos, meios, processos, documentação, avaliação e pesquisa”. A interdependência desses eixos cria a possibilidade de realizar atividades com continuidade e interatividade no âmbito de projetos (Oliveira-Formosinho, 2013, p.33).

Ser/estar constitui o primeiro eixo pedagógico e “integra o dinamismo do sentir, do agir, do bem-estar físico e psicológico, do emocionar-se” perante o reconhecimento de diferenças e semelhanças entre si e outras crianças, e entre si e os adultos (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2011, p.15). É essencial criar na criança uma imagem positiva sobre si, os outros e o mundo, através de uma mediação pedagógica que privilegie a experiência, a exploração e a descoberta em companhia, a promoção de identidades plurais e a inclusão todas as diversidades (Oliveira-Formosinho, 2013).

O *pertencimento e a participação* constituem o segundo eixo com dinamismo constante pois não é possível participar sem pertencer e vice-versa. O desenvolvimento de laços de pertença e de identidades plurais permite que a participação ganhe significado, uma vez que pertencer é respeitar. Como tal compete ao educador proporcionar um ambiente educativo que responda e respeite as crianças e suas famílias”. A pertença a um centro de educação de infância, só é possível com o reconhecimento e respeito pela pertença a uma família; estes laços

permitirão a entrega, por inteiro, da criança à participação através dos conhecimentos adquiridos no contexto familiar. (Moll, Amanti, Neff e Gonzalez, 1992 in Oliveira-Formosinho, 2013, p. 34).

O terceiro eixo da pedagogia corresponde ao *explorar e comunicar*. Desde cedo a criança deve ser estimulada a aprender a pensar através de oportunidades contínuas e interativas de experimentação, reflexão e comunicação da sua atividade e da dos outros. A documentação pedagógica assume relevância neste eixo, ao permitir narrar e valorizar as aprendizagens do grupo, num ambiente que acolhe as diferentes explorações das crianças, e as assume como únicas (Oliveira-Formosinho, 2013; Oliveira-Formosinho e Araújo, 2011).

O último eixo da pedagogia diz respeito ao *narrar e significar*. A experiência vivida abre portas à narração significativa, ou seja, sempre que a criança tem a oportunidade de vivenciar experiências que vão ao encontro dos seus interesses e motivações isto permite-lhe significar e narrar. A documentação pedagógica assume neste eixo uma condição essencial, isto porque permite construir portefólios de aprendizagens significativas, com vista a criar o distanciamento necessário para a criança tomar consciência do processo de aprendizagem e das suas realizações apoiando-a na criação de significado para a aprendizagem experiencial (Oliveira-Formosinho, 2013).

Numa relação de interdependência, os eixos da pedagogia possibilitam a construção de identidades e relações, o respeito pela diversidade, a aprendizagem experiencial e a construção de significado.

A documentação garante a valorização das identidades e a aprendizagem efetiva. Uma descrição detalhada daquilo que a criança faz e diz e respetiva interpretação, recorrendo aos eixos pedagógicos, permite saber o que a criança está a aprender, como está a aprender e o que quer aprender (Oliveira-Formosinho, 2013).

1.2. O *Continuum Experiencial*² e a Democracia

As crenças, valores e princípios desta perspetiva pedagógica assentam na democracia. Partilhada por todos os atores como fim e meio dentro do quotidiano participativo, a democracia permite a inclusão de diversidades e a promoção da igualdade. O objetivo inerente é o de “apoiar o envolvimento da criança num *continuum experiencial* e a construção da aprendizagem através da experiência interativa e contínua, reconhecendo-se à criança tanto o direito à

² John Dewey (1971)

participação como o direito ao apoio sensível, autonomizante por parte da educadora” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 32).

A motivação da criança é tanto maior quanto maior for o investimento em experiências que vão ao encontro dos seus interesses e motivações: “(...) se uma experiência desperta curiosidade, fortalece a iniciativa e suscita desejos e propósitos suficientemente intensos para conduzir uma pessoa aonde fôr preciso, no futuro, a continuidade funciona de modo bem diverso” (Dewey, 1971, p.29).

Quando propomos experiências desconectadas e desligadas, por mais agradáveis e excitantes que possam ser, criamos hábitos dispersivos e desintegrados, comprometendo futuramente o controlo das experiências. Só quando investimos em experiências com continuidade teremos a oportunidade de revisitar as experiências anteriores para construir novas experiências que modificarão, de algum modo, as experiências subsequentes³ (Dewey, 1971). John Dewey (1971) salienta ainda que a criança, naturalmente, não está isolada, depara-se com várias situações onde existe interação com objetos e outras pessoas. Portanto as experiências providenciadas são pensadas tendo em conta um ambiente formado em interação com necessidades, desejos, propósitos e aptidões. O educador tem, neste sentido um papel ordenador e regulador de um ambiente, que em interação com as necessidades e capacidades do grupo, cria a “experiência educativa válida” (p.39). Assim, compreende-se o cruzamento entre a continuidade e a interação: “uma personalidade completa integrada (...) só existe quando as sucessivas experiências se integram umas com as outras e pode ela edificar o seu mundo como um universo de objetos em perfeito relacionamento” (Dewey, 1971, p. 38). Qualquer experiência deve preparar a criança para experiências posteriores de qualidade mais ampla, num sentido de crescimento, continuidade e reconstrução da experiência.

É através da democracia, do respeito pela diversidade e da promoção da igualdade que se torna possível a “afirmação do respeito por todos os indivíduos e grupos envolvidos nos processos educativos”, criando-se diálogos interculturais, colaboração e respeito dentro do processo de aprendizagem. Sendo assim, tanto a criança como o adulto são encarados como portadores de competência e agência, que lhes permite colaborar e participar num *continuum experiencial*, onde o educador tem o papel de apoiante, autonomizante e estimulante (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p.18).

³ “Por exemplo, uma criança que aprende a falar tem novas facilidades e novos desejos. Mas, também, se alargam as condições para aprendizagens subsequentes.” (Dewey, 1971, p.28)

Para que este apoio à atividade experiencial seja possível é essencial que o educador escute, observe e documente com vista à compreensão e resposta aos diversos interesses em interação, favorecendo a autonomia, a empatia, o bem-estar, o envolvimento e a criação de desafios que estendam os interesses e conhecimentos das crianças à cultura. Privilegiem-se, desta forma, as interações, numa aprendizagem em companhia “os saberes e as culturas das crianças em diálogo com os saberes e as culturas dos adultos, permitem às crianças viver, conhecer, significar, criar” (*ibidem*, p. 19).

Construir significado é um processo muito mais complexo do que simplesmente observar ou ouvir, é necessário retirar leituras para lá do óbvio. Isto significa que a transmissão de conhecimento não pressupõe a sua aquisição, muito menos se a criança não estiver motivada para o tema. A democracia entra nesta lógica como meio para a escuta das experiências das crianças e dos seus interesses, fontes que desencadeiam novas experiências com continuidade e interatividade. (Dewey, 1971).

1.3. A Metodologia de Trabalho de Projeto

William Kilpatrick refere a importância de a criança construir conhecimento ativo, através da cooperação com diversos sujeitos numa partilha que permite a autonomia no pensar, competência que permite, no futuro, pensar por si próprio, rever ou rejeitar o que pensamos agora (Kilpatrick (1926-60) citado por Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011).

Segundo Dewey (1953) o pensamento reflexivo prevê uma dúvida e conseqüente investigação com o fim de apoiar ou desvirtuar a primeira conceção. A dúvida ou incerteza persistente conduzem à necessidade de solução: “a espécie de perplexidade de que desejamos sair determinará a espécie de investigação a proceder (...) o problema a resolver determina o objetivo do pensamento e este objetivo orienta o processo do acto de pensar” (p. 14). Assim sendo, o pensamento necessita de algo particular que o provoque, ou seja, que sugira interesse para a investigação e reflexão. O pensamento reflexivo pressupõe “suspensão do juízo no decurso da investigação, ou seja, duvidar e evitar as conclusões prematuras, continuando-se, ao mesmo tempo, a proceder a investigações sistemáticas” (Dewey, 1953, p. 16).

Com o objetivo de a criança reconstruir o seu conhecimento para níveis mais elevados e melhores, ajudando-o a pensar e escolher, propõe-se substituir o ensino formal pelo ensino autêntico, ligando a experiência e quotidiano familiar da criança ao quotidiano pedagógico (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011). A motivação e o desejo para aprender estão presentes

quando a ação educativa tem como ponto de partida experiências que vão ao encontro dos interesses da criança:

A aprendizagem é ativa. Envolve uma atuação do espírito; envolve um processo ativo de assimilação orgânica iniciado internamente. De forma que literalmente devemos partir da criança e por ela nos dirigirmos. É ela e não a matéria de estudo o que determinará quantidade e qualidade da aprendizagem (M.W.2:276 in Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p. 54).

O Trabalho de Projeto, uma metodologia pedagógica de cariz marcadamente construtivista, tem como característica geradora, tal como referenciado por Dewey (1953), um problema e não um tema. “Começar por um problema e não por um tema, é traçar um itinerário reflexivo, é fazer da pesquisa e dos seus atores (...) o centro de uma aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p. 56). Dewey (1953) refere que para que haja reflexão é necessário que a criança esteja envolvida numa experiência que lhe suscite interesse, tornando-se a problemática o motor para a investigação.

O problema, interrogação que alimenta o projeto, é igualmente acompanhado pelo conteúdo da investigação, ou seja está ao dispor da interrogação e avaliação e por isso não é linear.

Katz e Chard (2009) entendem o trabalho de projeto como uma forma de ensinar e aprender, mais do que um conjunto de estratégias e rotinas fixas apoiadas em temas, entendidos como requisitos para que a criança construa conhecimento. Pelo contrário, o trabalho por projetos exalta a participação ativa da criança, como um ser responsável pelo que desenvolve, o que quer saber, como vai saber e quais as conclusões retiradas do seu próprio trabalho. Sendo assim, não é possível identificar esquematicamente os passos que o projeto atravessará. Apenas podemos supor, sendo que tudo dependerá da ação da criança. Não é raro observar avanços e retrocessos no processo, onde nova pesquisa origina, inevitavelmente, novas dúvidas que necessitam de ser investigadas. Oliveira-Formosinho e Gambôa (2011) revêm a estrutura-padrão da metodologia de projeto, proposta por Kilpatrick (1971):

1) devemos começar por onde estão os interesses dos alunos – a situação feita reflexivamente problema, despoletada ou conectada (pela ação do professor), com os interesses dos alunos; 2) o problema deve ser depois analisado, clarificando-se objetivos e hipóteses; 3) um ou mais planos de ação-pesquisa emergirão, escolhendo-se o que parece ser capaz de melhorar responder à situação-problema e às possibilidades de conduzir a pesquisa; 4)

o desenvolvimento da pesquisa e a testagem constante da sua operatividade conduzirão, em caso de sucesso, a uma resposta-solução; 5) por fim, a conclusão deve reconstruir uma visão global do saber adquirido (...) e do que foi o projeto como pesquisa compartilhada, refletindo sobre o que foi feito e o que podia ter sido melhor conduzido, sistematizando e integrando conquistas e saberes (p. 57).

Em contexto de creche a prática da metodologia de trabalho de projeto é possível. Para isso, tanto educadores como crianças necessitam de sentir alguma expectativa em relação a um tema/conteúdo: o educador para ser capaz de reconhecer a curiosidade da criança e a criança para alimentar o projeto, levantando hipóteses e colocando questões. Cabe ao educador apoderar-se da expectativa e estender possibilidades de escuta e investigação (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Através da documentação pedagógica é possível refletir e avaliar a progressão do projeto, ajuda na toma de decisão quanto ao passo seguinte e ainda torna visível a competência da criança, conjuntamente com as suas aprendizagens. Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) referem ainda que a documentação apoia os processos de ensino e aprendizagem da criança uma vez que torna visíveis a ação de adultos e crianças, a influência do ambiente educativo, passíveis de ser avaliados e refletidos.

Capítulo 2 – A Documentação Pedagógica

A documentação pedagógica é um modo de organização de registos das aprendizagens de um grupo de crianças, bem como dos profissionais e comunidade envolvida. É entendida como o centro do processo de aprendizagem na Pedagogia-em-Participação, uma vez que documentar permite *descrever, interpretar, narrar a experiência, significar e (re)significar* (Azevedo, 2009).

A documentação abre novos caminhos para a criança ser vista como competente e com espaço de participação (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011). A documentação permite à criança sentir pertença e responsabilidade pelas suas ações, mediando as múltiplas perspetivas, sujeitando-as ao diálogo e à partilha, transformando o processo educativo num processo de múltiplas escutas: “elas próprias olham e vêem; ouvem e escutam; analisam e interpretam” (Azevedo, 2009, p. 14).

A documentação facilita a aprendizagem de conteúdos curriculares e o desenvolvimento do aprender a aprender (Katz, 1993 cit. Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011). Permite à comunidade envolvida descrever, compreender, interpretar e (re)significar o quotidiano pedagógico da experiência e aprendizagem das crianças e adultos (Folque, 2008 cit. Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011). Rinaldi (2006) refere ainda que a documentação daquilo que a criança está a aprender, põe em evidência a natureza dos processos e estratégias de aprendizagem usadas por cada criança, assim como possibilita aceder à documentação para rever e visitar, no espaço e tempo, o que a criança está a aprender, e com isso tornar a revisita de *fragmentos da memória*, parte integrante da construção da aprendizagem.

Através da documentação, do que as crianças dizem enquanto realizam a sua atividade, o professor pode devolver à criança, nas suas palavras, as suas ações e assim “estimular e reforçar a ação e a comunicação da criança consigo e com os outros, com o seu fazer e aprender, com a avaliação participada dos saberes que constroem” (Azevedo, 2009, p. 15). As crianças exercem sobre a documentação os seus poderes descritivos, analíticos, interpretativos, compreensivos; estabilizam as aprendizagens, descobrem erros, motivam para os ultrapassar, identificam conquistas, identificam dificuldades e compreendem-nas. As crianças são motivadas a uma dinâmica de resolução de problemas (Azevedo & Oliveira-Formosinho, 2008 cit. Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p.35).

Forma-se, nesta perspetiva, um ciclo de *documentação, interpretação/avaliação, planificação e observação/escuta*, onde nenhum dos referidos atua isoladamente sem a

interferência do anterior (Azevedo, 2009). O educador tem aqui o papel de ajudar as crianças a refletir sobre processos, realizações e procurar

compreender o modo como as crianças interpretam, narram e descrevem o mundo (...) através do uso de múltiplos instrumentos e de múltiplos olhares – as notas, os registos escritos, as fotografias, os registos áudio e vídeo, os trabalhos das crianças e as suas interpretações, podem ser (re)analisados e (re)interpretados pelos participantes” (Azevedo, 2009, p. 11).

Em contexto de creche a documentação pedagógica é um instrumento que permite, igualmente, a observação e avaliação do contexto, dos processos e dos resultados, analisando o respeito pelas identidades plurais, o respeito pelos diferentes ritmos, interesses, motivações, culturas, garantindo a construção de uma visão da realidade sem estereótipos e viabilizando a aprendizagem experiencial (Azevedo & Sousa, 2010).

O educador tem como papel central a “escuta, a observação e a compreensão das estratégias que a criança utiliza em situações de aprendizagem” registando e documentando o que observa. No entanto, “a sua escuta e observação cuidadosa devem incidir sobre todos os formatos que materializam a comunicação da criança, tais como gestos, as expressões faciais ou outros sinais que vulgarmente são sinónimo de curiosidade, interesse, bem-estar ou desconforto” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 64). Através da análise e reflexão da documentação destes sinais é possível compreender de que forma a criança entra em interação consigo mesma, com os outros e com o ambiente.

A interpretação e reintrepretação de quem documenta são feitas, na Pedagogia-em-Participação, através de vários instrumentos pedagógicos tais como: a Escala de Envolvimento da Criança (Bertram & Pascal, 2009), a Target (Bertram & Pascal, 2009), a Escala de Empenhamento do Adulto (Bertram & Pascal, 2009), o COR (Child Observation Record), o PIP (Perfil de Implementação do Programa) e o PQA (Avaliação da Qualidade do Programa). A partilha, o diálogo e a comunicação, a interação formam um núcleo de sustentação do processo de ensino-aprendizagem (Azevedo, 2009).

Capítulo 3 – Contexto de Intervenção Pedagógica

3.1. Problemática, Objetivos e Estratégias de Intervenção

A metodologia utilizada na conceção, desenvolvimento e avaliação do projeto de intervenção pedagógica baseou-se na investigação-ação.

A metodologia de investigação-ação pressupõe, partir de um problema/questão detetado no contexto através da recolha de informação sistemática, reflexão, interpretação de dados e articulação entre a teoria e a prática. Avalia-se o processo e as mudanças geradas na intervenção. Trata-se de um recurso para a melhoria da educação e o desenvolvimento dos profissionais. Articula a teoria e a prática e avalia não só o processo como também as mudanças geradas pela intervenção de um investigador que se envolve ativamente na causa da investigação. É um processo participativo e colaborativo, onde a ação e a reflexão formam o eixo estratégico para a mudança de práticas educativas, políticas e sociais (Máximo-Esteves, 2008).

A escolha da temática do projeto de intervenção teve por base a observação dos grupos e de dimensões do ambiente pedagógico.

Quer no contexto de jardim-de-infância, quer no contexto de creche observei, registei e analisei, juntamente com as educadoras cooperantes, um interesse bem evidente no grupo; em jardim-de-infância o interesse pelos dinossauros e em creche pelos pássaros.

Este fascínio era visível através das construções das crianças, dos seus desenhos e pinturas, nas conversas em tempo de reflexão e conselho, na procura constante de respostas sobre dinossauros e pássaros.

Constatedei ainda que a documentação pedagógica era uma prática habitual nesses contextos. Compreendi que através da documentação os projetos nessas salas iam ganhando sentido, evidenciando o desenvolvimento e monitorização das aprendizagens, considerando os interesses das crianças, regulando a intervenção do educador e assegurando a evolução dos projetos.

Neste enquadramento contextual emergiu a questão de base do meu projeto de intervenção: De que forma a documentação pedagógica escuta e responde aos diferentes interesses em interação, no âmbito do trabalho de projeto?

Assim, durante o meu estágio defini como objetivos de intervenção e de investigação: (1) identificar o papel da documentação na escuta e resposta aos interesses das crianças; (2)

participar no desenvolvimento dos projetos e atividades dos grupos; (3) realizar a documentação pedagógica desses itinerários de aprendizagem; (4) partilhar a compreensão da competência da criança, através da devolução da documentação aos grupos.

A documentação, fruto da observação/escuta, registo e análise, serve a avaliação da intervenção pedagógica, uma vez que, através dela é possível verificar os diferentes interesses que surgiram, bem como as respostas co-construídas por crianças e adultos, nos diferentes momentos da rotina. Através da documentação é possível compreender o que a criança descreve, interpreta, narra, significa e (re)significa durante a aprendizagem.

3.2. Caracterização dos contextos de intervenção pedagógica

Os dois contextos de intervenção pedagógica sustentam a sua prática pedagógica na perspetiva da Associação Criança – Pedagogia-em-Participação. Trata-se de uma pedagogia de cariz construtivista que tem a democracia como centro das crenças, valores e princípios. Vê a criança como um ser com direito à participação e à agência (Oliveira-Formosinho, 2011).

É possível identificar a visão inerente à Pedagogia-em-Participação, em todas as dimensões pedagógicas integradas⁴: espaço e materiais pedagógicos; tempo pedagógico; interações; observação, planificação e avaliação; organização de grupos; projetos e atividades.

3.2.1. Ambiente educativo do contexto de Jardim de Infância

3.2.1.1. Caracterização da equipa educativa e do grupo de crianças

O grupo é constituído por vinte e duas crianças com idades compreendidas entre os três e cinco anos, dez do sexo feminino e doze do sexo masculino. Um grupo misto em idades e sexo. Existem oito crianças com cinco anos, seis crianças com quatro anos e oito com três anos.

Integram a equipa educativa, uma educadora e um assistente operacional. A educadora baseia a sua prática na Pedagogia-em-Participação.

Em geral o grupo é muito ativo, comunicativo, autónomo e muito sociável, quer com os adultos, quer com outras crianças. No entanto, é um grupo que está a experienciar a Pedagogia-em-Participação e a metodologia de trabalho de projeto pela primeira vez.

⁴ Oliveira-Formosinho, 2011

Observei uma educadora vigilante nas interações que promovem a sua agência e a agência da criança. Fruto do trabalho da educadora, o grupo adquiriu hábitos de reflexão em grande grupo onde todos têm lugar para participar e respeitar a participação do outro, ouvindo-o e acrescentando algo à construção do outro.

3.2.1.2. Caraterização do espaço pedagógico

O espaço pedagógico é um espaço em (re)construção, uma vez que a educadora se encontra a exercer funções neste contexto pela primeira vez e não participou na aquisição do mobiliário e dos materiais. No entanto, observei que, apesar dos poucos recursos financeiros, a educadora foi adquirindo materiais de qualidade para todas as áreas, substituindo mobiliário desadequados por mobiliário mais adequado do ponto de vista da sua funcionalidade e do ponto de vista estético. Deste modo, criou um espaço organizado, acolhedor, cultural, respeitador de identidades e que, por isso, promove uma pertença genuína e o bem-estar das crianças.

A organização do espaço em diferentes áreas de interesse permite a amplificação das experiências de aprendizagem. A divisão em áreas e a colocação dos diversos materiais é uma das primeiras formas de intervenção da educadora na Pedagogia-em-Participação. Assim, a sala está dividida em espaços diferenciados, devidamente demarcados e identificados: área de faz-de-conta; área de construções; área da mediateca; área das expressões; área das ciências e experiências e área dos jogos (Anexo A). A organização reflete uma adaptação dos interesses e necessidades do grupo ao espaço e materiais existentes, materiais esses visíveis e ao alcance das crianças.

Observei um espaço – sala – com materiais recorrentemente amplificados a todos os espaços e materiais disponíveis quer na instituição quer na comunidade local.

3.2.1.3. Caraterização da Rotina Pedagógica

A rotina pedagógica, naturalmente reflete o respeito pelos diferentes ritmos, o bem-estar e as aprendizagens das crianças, conferindo um carácter participativo a toda a dinâmica dos diferentes momentos da rotina. Para além disso, integra diferentes tempos, ao longo do dia: pequenos grupos, grandes grupos e criança individual. Isto permite múltiplas interações, múltiplas experiências e múltiplas linguagens. A pluralidade e multiplicidade de experiências que

os diversos tempos permitem revelam o respeito por diferentes culturas e diferentes modos de compreender o mundo.

Estes momentos, desde o acolhimento até à partida são encarados como flexíveis, passíveis de serem modificados, tendo em conta o decurso natural de um dia com diferentes motivações e necessidades em interação.

Assim sendo a rotina inicia com um momento de acolhimento, que como a própria palavra indica é um momento de acolher a pessoa e o seu ritmo, um lugar de reencontro e transição. Segue-se o ciclo que preconiza o momento de planificação - atividades e projetos – reflexão; o momento (inter)cultural, que dá atenção às culturas, o momento de trabalho em pequenos grupos, que permite o alargamento e sistematização de experiências de aprendizagem. Finaliza com o conselho, momento de reflexão sobre as experiências de aprendizagem do dia, finalizando-o numa transição positiva entre a escola e casa.

3.2.2. Ambiente educativo do contexto de Creche

3.2.2.1. Caracterização da equipa educativa e do grupo de crianças

O grupo é constituído por vinte e uma crianças com idades compreendidas entre um e três anos. Cinco crianças são do sexo feminino e dezasseis do sexo masculino, dos quais sete com três anos, treze com dois anos e uma com um ano.

Integram, na equipa pedagógica, uma educadora e duas assistentes operacionais. A educadora baseia o seu trabalho na perspetiva pedagógica da Pedagogia-em-Participação.

Cerca de metade do grupo é já autónomo em atividades como comer, lavar as mãos, vestir e despir roupa. Um grupo comunicativo e participativo disponível para as mais diversas explorações.

No que concerne às interações, observei uma relação adulto-criança genuína, onde o adulto intervém numa zona de desenvolvimento próximo, respeitando o facto de que cada criança é única. Um adulto com agência que não se anula nem anula a criança construindo um ambiente com sensibilidade, autonomia, estimulação e espaço para a participação. Trata-se de um grupo com hábitos de reflexão/conversa em grande grupo, onde todos têm lugar para participar e respeitar a participação do outro, ouvindo-o e até acrescentando alguma coisa à construção do outro. As crianças interagem umas com as outras em todos os momentos da rotina.

3.2.2.2. Caraterização do espaço pedagógico

Toda a instituição foi remodelada, tendo em conta as linhas orientadoras da pedagogia. É visível nas paredes as crenças, os valores e os princípios que sustentam a pedagogia participativa. Sente-se no ambiente uma interação entre a teoria, a prática e as crenças. É notória a preocupação pelas questões da saúde e segurança, a flexibilidade, o respeito pela abordagem sensoriomotora da criança e a criação de ambientes responsivos onde o bem-estar físico e emocional da criança é prioridade. A identidade e pertença, eixos da pedagogia, são destacadas através de um ambiente que transpira bem-estar e serenidade, um espaço limpo onde o olhar é direcionado para aquilo que realmente importa: a criança e a suas vivências. Conferi também as oportunidades que o espaço proporciona à criança para “experimentar em continuidade, em interação, em comunicação, em liberdade de escolha, sentindo-se intrinsecamente competente e participante” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 94). É notória a diluição de fronteiras entre o espaço interior e exterior, onde as experiências de aprendizagem são amplificadas. A cultura, como transversal a todas as dimensões da pedagogia, é evidente em pormenores étnicos que apelam à educação para a diversidade desde muito cedo. Observei também materiais diversificados e desafiadores, onde a preocupação de disponibilizar materiais naturais é visível em pormenores dentro e fora da sala.

A sala de atividades está dividida em áreas: área do faz-de-conta, área das construções, área das expressões, área da mediateca e área dos jogos (Anexo B). No entanto a organização não é fixa, uma vez que, o desenrolar do jogo educativo quotidiano requer a sua organização e reorganização.

3.2.2.3. Caraterização da rotina pedagógica

O grupo tem elementos muito novos onde, naturalmente, a concentração é menor durante longos períodos de tempo, os cuidados corporais ocupam muito do tempo disponível. Observei uma rotina centrada na criança e nas suas necessidades. Trata-se de uma rotina que embora previsível, com momentos regulares, também é flexível tendo em conta os ritmos e temperamentos naturais e singulares das crianças. Verifiquei junto da educadora que este grupo iniciou o ano com uma rotina diferente daquela que seguem hoje. Visto que se trata de um grupo muito novo com alguns elementos que frequentam a primeira vez a creche, a educadora

adaptou a rotina da pedagogia tendo em conta o bem-estar do grupo e as suas necessidades. Assim, os primeiros meses deste grupo foram dedicados à exploração da sala e dos seus materiais, da rotina de cuidados (ir à casa de banho, lavar as mãos, dormir...) e às relações com os adultos e com outras crianças. Neste momento o grupo está a experienciar uma rotina pedagógica que engloba momento de acolhimento, momento de brincadeiras, jogos e atividades, momento (inter)cultural – hora de..., momento de trabalho em pequenos grupos e momentos de cuidados (Anexo D).

Capítulo 4 - Intervenção Pedagógica – Descrição, Análise e Avaliação

4.1. Intervenção Pedagógica em Contexto de Jardim-de-Infância

A criança é portadora de experiência, saber e cultura. Em ambientes pedagógicos participativos, onde a escuta da criança é centro da prática pedagógica, é frequente as crianças comunicarem a sua experiência e os seus saberes através das suas construções, desenhos, pinturas e conversas em tempo de reflexão e em tempo de conselho. As primeiras documentações da educadora cooperante mostraram um grupo de crianças, fascinadas pelos dinossauros, a partilhar as suas ideias sobre os dinossauros.

Os tempos e espaços pedagógicos oferecem à criança múltiplas oportunidades de construção de conhecimentos, de comunicação de saberes e interesses. Recorrem ao momento de planificação e dizem querer construir um “*parque jurássico com os dinossauros*” e no momento de reflexão explicam que separaram “*os carnívoros dos herbívoros*”. Vão para a biblioteca consultar livros sobre dinossauros. Observam semelhanças e diferenças e conversam sobre as características físicas mais evidentes, tais como a cor de pele e o tamanho. Constroem, na área das construções, com blocos de madeira: (...) *museus de dinossauros para as pessoas os poderem visitar! Os dinossauros agora só existem nos museus.*

Em tempo de reflexão partilham as suas realizações e explicam: *Isto é o jurássico... é uma ilha deserta. O TRex estava aqui e, se queria sair, tinha de subir estas escadas.* Em momento de trabalho em pequenos grupos, um grupo de crianças representa, através de pintura as suas ideias sobre os dinossauros. Simultaneamente conversam e chegam à conclusão que “*o TREX é o mais forte*” e o “*mais feroz*”.

Estes momentos tornam-se momentos privilegiados para através da comunicação criativa partilharem ideias, pensamentos, sentimentos e saberes: *Os dinossauros morrerem há muito tempo (...) e depois ficaram enterrados no deserto e os investigadores encontraram os ossos e meteram no museu dos dinossauros (...) Eles viviam no jurássico (...) uma ilha deserta muito longe daqui (...) a terra era amarela, depois os meteoros apareceram e os dinossauros foram para outro sítio que tinha relva e depois para outro que tinha neve (...) eu tenho medo dos dinossauros, eles são monstruosos e podem comer-nos.*

Em momento de conselho a conversação revela que as crianças têm diferentes graus de conhecimento sobre dinossauros: *Os dinossauros carnívoros comem dinossauros à noite (...) lançam fogo pela boca para quando quiserem comer (...) o ‘carnossauro’ tem uma armadura*

para se proteger. Tem uma cauda muito grande e tem espinhos pequeninos, parece um martelo (...) o 'fogeraptor' é mais rápido.

Neste momento reflexivo e meta-reflexivo em torno do fluir do dia e das aprendizagens, as crianças discutem ideias, partilham opiniões, desenvolvem a sua capacidade de argumentação e compreendem que há diferentes pontos de vista sobre a realidade e o mundo. Neste processo de tomada de consciência sobre a realidade em construção, as crianças aprendem a respeitar os outros, a ter consciência de si como um ser capaz de fazer coisas por si próprio, a partilhar ideias, saberes e sentimentos e a respeitar as ideias, saberes e sentimentos de outras crianças e adultos, a tomar decisões e assumir compromissos, a construir identidade e pertença.

As crianças são desafiadas a representar as suas ideias. Nesta fase é possível perceber que as representações gráficas se tornam cada vez mais pormenorizadas, evidenciando os detalhes das suas conceções em torno dos dinossauros. Acrescentam valor descritivo às suas produções, através da escrita dos nomes dos dinossauros que representam.



Figura 1 – primeiras representações dos dinossauros



Através destas evidências, recolhidas e documentadas pela educadora cooperante num contexto educativo complexo que permite a emergência de possibilidades múltiplas, é possível verificar a constante atividade de procura e diálogo em torno da temática. A escuta atenta permitiu à educadora cooperante compreender que os interesses, as motivações e os entusiasmos de cada um são partilhados e que podem transformar-se em energia mobilizadora de propósitos pedagógicos (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011).

Reunidos em conselho, adultos e crianças, tomam a decisão de explicitar as perguntas e identificar algumas fontes de pesquisa: *(...) eu quero saber como os dinossauros viveram e como os meteoros apareceram (...) não sei como os vulcões tinham lava quente, o fogo, e também quero saber todas as coisas que existem no jurássico (...) pergunta ao D.R. ele sabe muitas coisas sobre dinossauros (...) eu vou perguntar ao meu primo. O meu primo sabe tudo sobre dinossauros (...) podemos perguntar ao professor J. porque ele tem muitos livros e podemos pesquisar na internet (...) podemos perguntar aos pais e aos irmãos.*

Devolvemos a documentação às crianças, escutamos as suas vozes, verificamos a persistência do entusiasmo e deliberamos as potencialidades de um estudo aprofundado. Escutamos as crianças, mas escutamos também a cultura e a sociedade e escutam-nos enquanto profissionais que tomam decisões para provocar a aprendizagem. Observamos e documentamos para criar desafios, abrir portas, identificar os interesses e as necessidades das crianças e as áreas curriculares onde necessitamos intervir para criar mais oportunidades de aprendizagem.

Naturalmente surgiram muitas dúvidas, muitas questões por esclarecer. A agência do educador permite-lhe selecionar aquelas questões que responderão às intencionalidades pedagógicas, por ele definidas (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011). Analisando a documentação realizada percebemos que as crianças partilham as suas ideias com o grupo todo, ouvem as ideias dos outros e registam através do desenho e de construções; consultam livros, comparam e discutem o que veem, exploram e descrevem semelhanças e diferenças, descrevem formas e acontecimentos⁶.

⁵ *Este é o Stegossauro e ele é azul e cinzento e bolinhas amarelas. Ele tem espinhos pretos. Fiz o Anquilossauro com uma cauda com bicos muito afiados para matar os carnívoros. O Anquilossauro é cinza e vermelho. O Estegossauro é herbívoro e carnívoro* (registo da descrição do A. acerca do seu trabalho).

⁶ COR (High Scope Educational and Research Foundation); Experiência-Chave (High Scope Educational and Research Foundation); Eixos Pedagógicos da Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho, 1998).

Estabelecidas as questões e as fontes de informação o grupo avança para a sua investigação. A pesquisa intencionaliza-se em tempo de atividades e projetos e em momento de trabalho em pequenos grupos. As crianças querem partilhar o fazer e o saber, discutir ideias, fazer perguntas, responder, debater hipóteses, procurar alternativas para compreender.

Assim, revisitam os livros partilham ideias, aprofundam conhecimentos: *Havia dinossauros que tinham crista e alguns que tinham penas (...)* e *uma barbatana ou vela nas costas (rebordo ósseo) (...) era para ficar sempre fresco (...) ele abana e faz fresquinho (...) porque vivia na África que era muito quente (...)* Este é o *Tricerotopo. Na boca tem um bico, tem chifres, é herbívoro, ele consegue comer folhas e ramos porque tem um bico.*

Verifica-se, através da documentação, aquilo que as crianças dizem sobre diferenças e semelhanças entre os dinossauros. Comparam-nos e procuram justificar as suas características. Participam em conversação acerca da leitura de gravuras, alargam relações e interações⁷.



Figura 3 – tempo de atividades e projetos



Figura 4 – momento de trabalho em pequenos grupos

⁷ COR (High Scope Educational and Research Foundation); Experiência-Chave (High Scope Educational and Research Foundation); Eixos Pedagógicos da Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho, 1998).

No momento de trabalho em pequenos grupos propomos que modelem em argila os dinossauros estudados procurando dar visibilidade às diferenças observadas entre eles. Decidem que dinossauro representar, observam-no com atenção. A M. ao verificar que o corpo do dinossauro tem saliências ao longo do dorso, pergunta à F. como é que ela vai fazer. A F. explica que vai fazer com pedacinhos de barro. Depois começa o seu trabalho. Com o trabalho colaborativo, proporcionado pela proposta de modelagem de dinossauros, as crianças observam e descrevem detalhes, procuram e testam estratégias de resolução de problemas, escolhem materiais⁸.



Figura 5 – M. e F.



Figura 6 – Representação da F. do Estegossauro

Em momento (inter)cultural revisitam a documentação, partilham novos saberes: *Aprendi a palavra jurássico (...) os carnívoros comiam carne de outros dinossauros e os herbívoros comiam erva, tem no meu livro (...) eu não sabia que os dinossauros nasciam dos ovos (...) os ovos saem pela parte de dentro da cauda e andam na barriga da mãe.*

⁸ COR (High Scope Educational and Research Foundation); Experiência-Chave (High Scope Educational and Research Foundation); Eixos Pedagógicos da Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho, 1998).

Compreendemos as potencialidades da questão e damos uma continuidade emergente através da apresentação de uma enciclopédia. Lemos o que diz em relação aos ovos de dinossauros e surgem novas dúvidas: *Alguns dinossauros têm mulheres (...) São as fêmeas (...) são elas que põem ovos (...) Como? Nasciam pela barriga (...) Os dinossauros punham os ovos na terra e depois iam para o mar.* Suspendemos a nossa intervenção e damos espaço para o grupo (re)construir as suas ideias. Em momento de trabalho em pequenos grupos representam as suas ideias. O D. representa o dinossauro a apanhar sol com ovos a nascer pela cauda.



Figura 7 – Representação do nascimento dos ovos pelo D.

A rotina organiza tempos que possibilitam o desenvolvimento de propósitos pedagógicos negociados com as crianças. Em tempo de atividades e projetos o A. e o D. dizem querer pesquisar na internet como nascem os ovos dos dinossauros. Encontram um vídeo e observam atentamente as suas imagens.

Mais tarde, em momento de reflexão partilham o que descobriram: *Vimos que os dinossauros punham ovos por um “buraquinho” atrás e depois os dinossauros bebés picavam os ovos e eles partiam (...) os bebés dos dinossauros crescem lá dentro e depois “flocem” (eclorem), a casca parte (...) também vimos o dinossauro do mar a nascer o filho pela barriga e não tinha ovo (...) Não havia dinossauros no mar (...) vamos perguntar ao museu dos dinossauros (...) e aos pais.*

O momento de reflexão é um momento privilegiado para a comunicação narrativa do agir sustentado nas produções culturais da criança. Trata-se de um processo de criação de significado. Cada criança, individualmente ou em grupo tem a oportunidade de comunicar o fazer. A partilha do que fizeram, como fizeram, com quem fizeram, os problemas que enfrentaram e como os resolveram é uma forma de compreender que a vida se constrói com base em tomadas de decisão, em desafios que se enfrentaram e de responsabilidades que se

assumiram. O momento de reflexão é um momento privilegiado para partilhar saberes, experiências, sentimentos, emoções, desafios, conquistas, interrogações, descobertas, e em companhia aprender a aprender (Oliveira-Formosinho, 2011).

Em conjunto construímos um email para enviar ao museu de dinossauros da Lourinhã e uma carta para os pais. Incluímos a questão: *Também existiam dinossauros no mar?* A inclusão das famílias nos projetos e atividades é realizada no cerne das aprendizagens das crianças (Oliveira-Formosinho, 2011). A primeira fonte de informação procurada pela criança quando se encontra perante um dilema é o seu contexto mais familiar (pais, avós, irmãos...). É neste que se concentram os primeiros conhecimentos adquiridos pela criança. Valorizamos essas fontes de conhecimento e alargamos à comunidade.

Mais tarde consultamos as respostas dos pais e do museu e constatamos que os seres marinhos eram *répteis que não existem hoje* (resposta do museu) *parecidos com os dinossauros* (resposta de um pai). O A. representa o bebé do “gigante marinho” a nascer pela barriga e o M. representa o Gigantossauro: *tinha ovos na barriga e depois deitou-os pelo “buraquinho” por baixo da cauda*. As suas criações, cada vez mais detalhadas, mostram a evolução das suas ideias, quanto à existência dos dinossauros⁹.

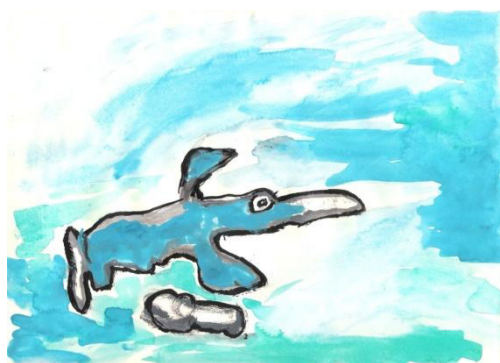


Figura 8 – “gigante marinho”

⁹ COR (High Scope Educational and Research Foundation); Experiência-Chave (High Scope Educational and Research Foundation); Eixos Pedagógicos da Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho, 2011).



Figura 9 – Gigantossauro

Em momento de conselho, momento “reflexivo e meta-reflexivo” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 94), celebram-se as aprendizagens realizadas, o que terminamos e aquilo que ainda queremos saber: *eu gostei de ver o nascimento dos ovos dos dinossauros (...) eu também gostei de ver os ovos dos dinossauros (...) mas não sabemos se eles são pequenos ou grandes (...) são médios (...) Vamos pesquisar.* Ouvimos as crianças, observamos o seu entusiasmo e respondemos.

No momento (inter)cultural exploramos o que pensamos sobre o tamanho dos ovos de dinossauros. O grupo levanta hipóteses, utilizam como estratégia de comunicação das suas ideias a dramatização e comparam a dramatização ao tamanho real dos ovos dos dinossauros: *eu acho que são assim deste tamanho (dramatiza) (...) são assim (dramatiza).* Procuram pontos de referência e comunicam o seu parecer baseado em pesquisas anteriores: *eu vi naquele livro os ovos dos dinossauros e pareceram-me pequenos.* Com uma fita métrica medimos a distância dramatizada com as mãos e percebemos que o D.C. acha que os ovos medem 40 cm e o A. 23 cm. Consultamos a enciclopédia e lemos: *“Os ovos são compridos e ovais, com casca de cor creme com sulcos, como a casca de uma laranja. Só podemos supor o tamanho, teriam pelo menos 30 a 60 cm”.* Com a fita métrica medimos 60 cm e comparamos com os tamanhos propostos pelo grupo concluímos que: *estávamos quase (...) eu tinha razão.* O grupo compreende e atribui uma medida numérica ao seu parecer dramatizado. Compara as medidas propostas com a medida real e conclui que são diferentes¹⁰.

A planificação é um momento em que as crianças definem as suas intenções e escutam as intenções dos outros. O papel do adulto é criar espaço para que a criança comunique as suas intenções.

¹⁰ COR (High Scope Educational and Research Foundation); Experiência-Chave (High Scope Educational and Research Foundation); Eixos Pedagógicos da Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho, 1998).

Em tempo de atividades e projetos o D.C. planifica ir para a área da expressão plástica desenhar o ovo de dinossauro “*como o do livro*”. O D.C. escolhe os materiais e diz querer usar a régua para que o ovo tenha as dimensões reais. Com a régua medimos 60 cm, “*agora tenho de desenhar o ovo e o lápis tem de passar por aqui e por aqui (aponta para as extremidades dos 60 cm). Ele tem de ser fininho como diz no livro*”. Observa pormenorizadamente a imagem do dinossauro dentro do ovo e refere: *ele está assim (dramatiza encolhendo-se todo) e o rabo está à beira da cabeça. Tem um olho, um braço e uma perna porque está de lado*. Requisita a minha ajuda para desenhar a cabeça demonstrando dificuldade em desenhar o dinossauro numa escala maior. Ultrapassado o desenho observa as cores e decide utilizar verde, laranja e castanho. Mostra um nível elevado de envolvimento visível através da concentração e energia dedicada à produção. Numa postura sem receio das dificuldades, mostra iniciativa e procura estratégias para as resolver, enquanto descreve aquilo que está a fazer e os detalhes que observa e pretende incluir na sua produção. Com minúcia e cuidado preenche o dinossauro e o ovo com as cores que considerou mais adequadas¹¹.



Figura 10 – Produção de um ovo de dinossauro em tamanho real

Motivados pela exploração da unidade de medida “*metros*” questionam-se quanto ao tamanho dos dinossauros. Utilizam palavras de comparação e a unidade de medida “*metros*” como estratégias de comunicação das suas ideias em relação ao tamanho dos dinossauros: São muito grandes (...) Maiores do que esta escola (...) Alguns são mais pequenos do que outros (...) mil metros (...) é mais do que os ovos (...).

Consultamos a enciclopédia dos dinossauros e todos se envolvem na pesquisa. Descobrem que diferentes dinossauros têm diferentes tamanhos, por isso escolhem apenas um: *o estegossauro*. Depois de constarem que o estegossauro tinha nove metros de comprimento,

¹¹ Indicadores da escala de observação do bem-estar e envolvimento da criança (Laevers, et. al., 2005).

com uma fita métrica e um pau de giz, medem um metro de cada vez e fazem uma marca a cada metro, até totalizar nove metros. No final realizam a contagem. Propomos saber quantas crianças são necessárias para completar o comprimento do estegossauro de nove metros. Deitam-se ao longo das marcas. Depois contam as crianças que estão deitadas e concluem que são precisas sete crianças: *somos menos do que os metros do estegossauro.*



Figura 11 – comparação do comprimento do estegossauro

O momento de acolhimento é um tempo de respeitar, acolher e criar ritmos. É tempo de escuta individual, de grupo e de pares. Este tempo contagia outros tempos e abre as portas ao emergente. Assim, é aberto espaço, neste tempo, ao D. para recordar e partilhar: *quando fui a Lisboa na autocaravana fui a um sítio que tinha pegadas de dinossauros e fósseis de dinossauros (...) podemos escavar com uma pá no recreio para ver se conseguimos encontrar ossos de dinossauros.*

O empenhamento do adulto é determinante, na medida em que valoriza e apoia as investigações da criança com incentivos e sugestões que lhes permite dar significado ao mundo (Bertram & Pascal, 2009). Assim sugerimos: *Fazemos uma máquina de descobrir ossos e vamos para o recreio com ela ver se encontramos ossos de dinossauros.* A resposta é imediata: *eu quero fazer.* Encontrado o método para descobrir se o recreio tem fósseis de dinossauros o grupo debate como fazer a “máquina de descobrir ossos”: *Podemos pôr um pau comprido e uma tábua no fim do pau e depois pomos um espelho por baixo (...) podemos pôr um botão também (...) um botão verde e um vermelho. Se estiver verde é sinal que tem um osso, se estiver vermelho é sinal que não tem osso.*

Delineado como e com que materiais fazer a “máquina de descobrir ossos”, partem para a sua construção. Neste processo encontram, inevitavelmente, dificuldades mas procuram soluções: compreenderam que não conseguiam colocar “um botão verde e um vermelho” que

acendia quando encontrava ossos, porque o espelho não tinha nenhuma propriedade que permitisse descobrir ossos no subsolo. Apesar disso, trabalham em colaboração, crianças e adultos e envolvem-se na missão de encontrar fósseis de Dinossauros. Através deste desafio a criança é capaz de significar a sua aprendizagem, guiando a ação com o pensamento e testando o pensamento através da ação. É portanto através destas experiências que se constrói pensamento válido, moral, prudente e prático (Kilpatrick, 2006).



Figura 12 – construção e teste da “máquina de descobrir dinossauros”

Uma vez que não encontraram fósseis de dinossauros no jardim, a curiosidade e vontade de saber onde os podem encontrar aumenta e recorrendo à internet investigam, no momento de atividades e projetos. Observam no mapa os locais onde existem vestígios de dinossauros, lembram-se e descrevem uma sequência de acontecimentos: *olha, olha... foi aqui que eu estive com os meus pais. Foi aqui que eu vi as pegadas dos dinossauros e os fósseis de dinossauros.* O grupo fica fascinado com a descoberta dos locais, em Portugal, onde existem vestígios de dinossauros e aceita o desafio de reproduzir as formas do nosso país.



Figura 13 – representação da presença de vestígios de dinossauros em Portugal

Analisando e confrontando o grupo com a documentação, com o fim de perceber qual o passo seguinte neste percurso de aprendizagem, percebemos que as questões em torno do desaparecimento dos dinossauros continuavam a surgir. Falavam em meteoro, em vulcões, em desaparecimento e em morte. Decidimos por isso propor ao grupo que representasse, no momento de trabalho em pequenos grupos, as suas ideias quanto ao desaparecimento dos dinossauros e recolhemos opiniões no momento do conselho: *desapareceram há muito tempo (...) com os meteoros (...) e os vulcões! Há 2 milhões de anos atrás os dinossauros começaram a existir e há milhões de anos eles desapareceram (...) alguns também morreram porque foram comidos (...) os dinossauros já morreram todos com os meteoros.* As crianças desenham e pintam, realizam descrições detalhadas daquilo que pensam e comunicam os seus saberes (re)construídos em conversação normal¹².



Figura 14 – representação do desaparecimento dos dinossauros pelo D.C.¹³

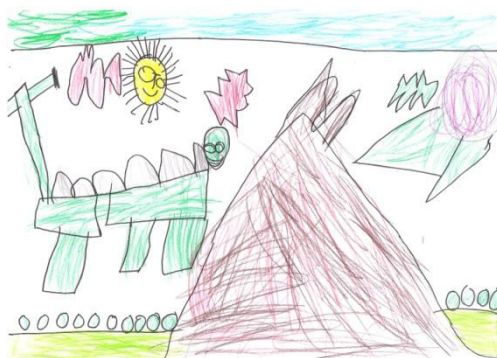


Figura 15 – representação do desaparecimento dos dinossauros pelo N.¹⁴

¹² COR (High Scope Educational and Research Foundation); Experiência-Chave (High Scope Educational and Research Foundation); Eixos Pedagógicos da Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho, 1998).

¹³ Fiz o vulcão a explodir, o "Pequenodáctil", o T-rex, o "Espinhossauro" e o "Enormossauro". Eles estavam a fazer "aaaah" porque o vulcão estava a explodir e a sair lava. Eles chamaram o meteoro (representação do D.C.).

¹⁴ O Estegossauro e o meteoro estão a cair no vulcão e os ovos estavam a rolar. Isto era o fogo e as estrelas. O Estegossauro queimou-se aqui e os ovos foram para dentro do vulcão e ficaram fósseis (representação do N.).

Um grupo responsabiliza-se por, no momento de trabalho em pequenos grupos, ir à biblioteca do Centro Escolar procurar informação sobre a extinção dos dinossauros. Procuram diferentes fontes de informação (livros, vídeos e material da internet) e no tempo de conselho partilham as suas descobertas: *Vimos, no computador, que os dinossauros foram todos atacados pelo meteoro e ficou tudo a arder (...) as arvores ficaram a arder (...) foi o meteoro que veio do espaço que fez aquela explosão. Depois o vulcão deitou lava que veio de dentro da terra (...) o vulcão explodiu quando o meteoro caiu (...) também encontramos um documentário sobre vulcões (...) é para vermos todos na biblioteca.*

A descrição das descobertas sobre a extinção dos dinossauros contagia o entusiasmo pelo grupo todo e acordamos ver o documentário sobre vulcões, em momento (inter)cultural. Mais tarde representam o que viram sobre vulcões: *Fiz dois vulcões, um vulcão estava a explodir e o outro estava a escorrer lava. O fumo do vulcão tapou o sol e ninguém viu. O vulcão é castanho e preto e tem lava dentro cor-de-laranja.*



Figura 16 – Representação da erupção vulcânica

No momento (inter)cultural propomos que assistam a um vídeo sobre a vida dos dinossauros na terra, que os desafia. Observam o fenómeno natural da erupção vulcânica, bem como a colisão de um meteoro na terra: *o nosso planeta ficou todo destruído pelo meteoro, mas agora está bem (...) E porque é que não vem agora um meteoro? (...) porque isso era só no tempo dos dinossauros. Agora já não existe (...) podíamos fazer um vulcão a explodir (...) podemos pôr qualquer coisa lá dentro (...) para explodir.*

Em momento de trabalho em pequenos grupos investigam na internet como fazer um vulcão. Para isso observam um vídeo do youtube. Mais tarde discutem o que observaram e representam todas as fases de construção: *Primeiro a menina rasgou papel para um balde (...) Depois deitou água (...) misturou tudo (...) Ela usou a varinha mágica também.* Consultam as

três fases da construção do vulcão investigadas e refletidas pelo grupo e partem para a concretização da construção do vulcão (Anexo E). Para a decoração do vulcão modelam com pasta de modelar troncos de árvores e colam pequenos ramos de plástico. Colocamos as árvores, pedras e um espelho para formar um lago. Introduzimos também os dinossauros realizados no início do projeto. A tão esperada colisão do meteoro na terra e a erupção vulcânica, simulando a extinção dos dinossauros. As reações são diversas, mas o entusiasmo geral.



Figura 17 – vulcão



Figura 18 – recriação da extinção dos dinossauros

O envolvimento em torno da recriação da extinção dos dinossauros revelou-se uma oportunidade para o grupo comunicar os saberes (re)construídos. Comunicam o que descobriram através de uma construção detalhada, procuram fontes de pesquisa que os orientem na construção e definem etapas, descritas detalhadamente (procedimentos e materiais) para chegar ao produto final. Fazem isto em companhia de adultos e outras crianças, juntos tentam métodos alternativos para resolver um problema¹⁵.

As crianças experimentam criar cenas reais, do passado, em formato tridimensional, utilizando materiais de diferentes texturas, formas e volumes, descrevem sequências de

¹⁵ COR (High Scope Educational and Research Foundation); Experiência-Chave (High Scope Educational and Research Foundation); Eixos Pedagógicos da Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho, 2011).

acontecimentos (“primeiro veio o meteoro e depois o vulcão explodiu”). Demonstram iniciativa e colocam questões, participando na recolha de dados e organizam-nos em etapas de construção¹⁶.

4.2. Intervenção Pedagógica em Contexto de Creche

A intervenção pedagógica em contexto de Creche sustentou-se em observações e registos realizados pela educadora cooperante e por mim. Devido ao escasso tempo disponível para a realização da documentação centrei-me, juntamente com a educadora cooperante, na realização de registos escritos, áudio e fotográficos da atividade da criança e na análise dos mesmos, procurando compreender qual o passo seguinte, neste processo experiencial. Os registos tornam visíveis as ações das crianças, os seus gestos e falas e permitem perceber os interesses e motivações passíveis de serem ou não transformados num trabalho de projeto que mobilize escolhas quanto às intencionalidades pedagógicas.

Num ambiente educativo flexível as crianças usam os sentidos e as linguagens plurais para explorar e comunicar com o mundo à sua volta (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Organizamos o ambiente educativo para responder ao interesse manifestado pelas crianças por pássaros. A diluição de fronteiras entre o interior e exterior, através de janelas ao alcance das crianças, permitiu tornar visível a emergência do projeto, quando observar os pássaros das janelas da sala e do refeitório, passou a ser uma atividade do nosso quotidiano. As crianças quando não encontravam os pássaros perguntavam: *Os piú-piús e os có-cós?* No refeitório, o T., o P. e a L., depois de lancharem, correm para a janela, esticam-se, sobem o rodapé para ficarem mais elevados, e esperam o aparecimento de pássaros. Durante o momento de Brincadeiras, Jogos e Atividades, o J., o F. e o R., quando vêem pássaros no exterior, correm para a janela, sorriem, observam e dizem: *piú-piús... có-cós!*

Os registos mostram a procura pelos seus interesses, superando obstáculos físicos, mostrando excitação pela presença dos pássaros. É este fascínio causado pela procura de pássaros que prevê a possibilidade da concretização de um trabalho de projeto.

O entusiasmo das crianças por esta exploração leva-me a diversificar as experiências de exploração e aprendizagem em torno dos pássaros. Assim, propõe-se dar *pãozinho aos passarinhos*. Mais tarde visitam novamente o exterior e fazem descobertas. A expectativa, originada pela colocação do pão para os pássaros, provoca a partilha de ideias: *O passarinho*

¹⁶ Metas de aprendizagem (ME, 2010).

não comeu o pão (...) Comeram... comeram (...) Foi pouquinho (...) Os passarinhos estavam ali a comer e depois fugiram.

Partindo destes registos, é possível identificar sinais de bem-estar¹⁷. As crianças demonstram estar a divertir-se, retirando prazer e envolvendo-se espontaneamente nas explorações e na interação com outras crianças e adultos. Enquanto isso elas sorriem e riem facilmente, transmitindo uma sensação de relaxamento. A sua expressão facial e corporal demonstra energia e vitalidade e face à abertura para experimentar e testar sentem-se confiantes e orgulhosos.

O interesse por estes pequenos seres continua, quando em momento de acolhimento surgem diálogos de partilha de observações: *O que é que tu viste R.? (...) Pipi (...) E o que é que eles estavam a fazer? (...) Pão (...) Estavam a comer pão! E onde estão os passarinhos? (...) Não tá (encolhe os ombros e abre os braços).*

O fascínio inicial complexifica-se e surgem problemas: onde estão os *passarinhos?* O diálogo entre crianças e adultos continua: *A mãe calçou o pão dos passarinhos... Que chatice! (...) Não se pode calçar o pão (...) Não! (...) Vamos fazer um cartaz grande a dizer “por favor não calçar as migalhas de pão, são para os passarinhos comer...” (...) Muito obrigada (...) depois pomos as fotografias de todos os meninos da nossa sala.*

Para dar continuidade à experiência provocadora de questões e bem-estar decidimos que o passo seguinte, seria a elaboração de um cartaz informativo para todos os visitantes, com o objetivo de alertar para as migalhas colocadas, propositadamente, no chão. Assim, em momento de trabalho em pequenos grupos e através da técnica pintura de dedo, iniciam a pintura das letras para o cartaz.

O grupo segue com entusiasmo a pintura das letras, repetindo o nome das letras enquanto as pintam. Escolhem as cores dizendo *quero o amarelo...*, com o dedo indicador espalham as cores pelas letras e quando terminam dizem *já acabei a leta, Rute acabei a minha leta, olha pa mim*. O grupo dirige-se ao exterior e procura um local visível para expor o cartaz. O R. procura a sua fotografia, aponta, baixa-se numa posição de equilíbrio olha para si e sorri. Permanece a observar. Todos procuram o seu rosto no cartaz e ao encontra-lo reagem com muita alegria: *sou eu, eu estou aqui*, aponta e sorri, aponta e olha para a educadora. É visível no grupo o sentimento de pertença e competência. Descobrem-se a si próprias, expressando afetos

¹⁷ Escala de observação do bem-estar da criança (Laevens, et. al, 2005)

através de partilhas significativas. Transversalmente a esta experiência vivida e refletida a criança é capaz de expressar e significar¹⁸.



Figura 19 – O R. Procura a sua fotografia no cartaz

Mais tarde, em grande grupo debatemos: *os passarinhos comeram o pão todo (..) não há pão*. Falamos sobre o que fazer em relação a isso: *temos de ir à cozinha buscar mais*. Através desta constatação planificamos intencionalmente uma atividade que os desafia.

Em momento de trabalho em pequenos grupos, propomos fazer comida para os *passarinhos*. A proposta consistiu em confeccionar uma mistura de pão, sementes, vegetais e manteiga, formando uma pasta que, neste caso, serviu para preencher pinhas para colocar no exterior. Começo por questionar o que é que os passarinhos comem, a resposta foi imediata: *o passarinho quando tem fome come, quando tem sede bebe (..) pãozinho*. O grupo começou por partir o pão em bocados pequenos. Utilizando os dedos em forma de pinça, todos desfazem o pão e colocam num alguidar. Apresento-lhes as sementes, coloco um pouco junto de cada um e exploram: *são pequeninas (..) as sementes*. Pegam em algumas e deixam cair sobre a mesa, provam, cheiram e passam os dedos pelas sementes sentindo-as. Colocam as sementes no alguidar, assim como os vegetais e por fim a manteiga. Misturam tudo, visivelmente satisfeitos por terem as suas mãos em contacto com a pasta e afirmam: *somos cozinheiros dos passarinhos!*

Depois de tudo bem misturado começam a colocar a pasta nas pinhas. Exploram a pinha, sentem e cheiram, com as mãos pegam na pasta e preenchem todos os espaços da pinha. Mais tarde, em momento (inter)cultural, mostram a todo o grupo aquilo que fizeram e escolhem um lugar no exterior para pendurar as pinhas.

¹⁸ Eixos pedagógicos da Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho, 2011)



Figura 20 – confeção de comida para pássaros

Alguns dias depois regressamos ao exterior e constatamos que: *os passarinhos gostaram da comidinha.*



Figura 21 – observação da comida dos pássaros no exterior

No decurso da exploração as crianças, envolvidas e concentradas na tarefa de cuidar da vida animal, experimentam o sucesso e comunicam-no através do rosto expressivo e do corpo que se envolve na experimentação sensorial.

Participam em atividades de grupo, respeitando os tempos de participação, esperam pela sua vez. Expressam iniciativa e, sem receio, envolvem todos os sentidos na exploração. Os comentários verbais mostram a complexificação da experiência, acrescentando-lhe algo seu¹⁹.

A educadora, sensível ao entusiasmo do grupo pela observação dos pássaros no exterior, leva para a sala um pássaro. A riqueza da experiência centra-se na oportunidade de pertencer e dar significado ao mundo observando-o tal como ele é (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). O grupo reage com grande entusiasmo. As crianças têm ritmos longos de observação. A observação torna-se cada vez mais intensa e prolongada e a comunicação surge com grande

¹⁹ Eixos do ser-estar e eixos do pertencer-participar (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013)

fluência. Nos dias que se seguiram o grupo envolve-se na descoberta, observam e ouvem o pássaro, falam com ele: *passarinho? (...) oh passarinho? (...) passarinho*. Constatam que: *o passarinho não gosta do pão que o R. deu (...) não comeu como os de lá de fora (...) só gosta de comida de passarinho e água*. Os pais envolvem-se e perguntam como se chama o passarinho, o grupo diz: *é só passarinho*. Observam e identificam que o pássaro tem penas, voa com as asas e: *come com o bico (...) não, come com a boca*. O grupo divide-se. Responsabilizam-se pelo pássaro e combinam cuidar dele. Para isso dividem e clarificam tarefas (limpar a gaiola, repor comida e água).



Figura 22 – observação do pássaro

O momento de brincadeiras, jogos e atividades passa a ser um momento privilegiado para a comunicação criativa. Dizem querer desenhar o passarinho. Levam o pássaro para a mesa, observam-no, descrevem as suas características, enquanto desenham. Mais tarde o H. apresenta o seu trabalho ao grupo: *o passarinho tem bico (...) patas (...) olhos (...) e tem o ovo para comer*. O grupo contrapõe: *os passarinhos não comem ovo (...) é os meninos*. As crianças pequenas utilizam todos os sentidos para explorar materiais de expressão plástica. Com tempo e experiências repetidas as suas explorações tornam-se mais complexas. Começam a relacionar aspetos das suas criações com outros objetos familiares (a garatuja representa, como por exemplo um pássaro). A criança atribuiu à sua criação a inscrição daquilo que reproduziu. Estas verbalizações são essenciais para compreender intencionalidades escondidas.



Figura 23 – representação do pássaro da sala

Em momento de trabalho em pequenos grupos damos continuidade à iniciativa de representar o passarinho e abrimos espaço a pequenos grupos para o fazerem. São criadas oportunidades para as crianças se expressarem com as *cem linguagens* e em comunicação (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Propomos a utilização do lápis de carvão e da folha branca. O T., depois de explorar o lápis de carvão inicia o desenho do passarinho. Observa o passarinho, enumera as suas características e desenha: *...o passarinho tem corpo, dois olhos, duas asas, duas patas, um bico*. Foca o seu olhar na sua produção demonstrando concentração e atenção aos detalhes. Demonstra satisfação sorrindo. O A. inicia a sua representação. Pega no lápis de carvão e garatuja o seu nome, encosta-se na cadeira aponta e diz: *é o meu nome*. Observa o passarinho e conclui que: *o passarinho tem boca e bico e também tem um rabo... e penas. Ele tem dois sinos, um branco e um amarelo e comidinha*. Demonstra enquanto descreve o que observa satisfação e vitalidade, sorrindo com expressividade. No final acrescenta um último pormenor ao seu desenho: *“o ovo está aqui”* junto aos olhos.

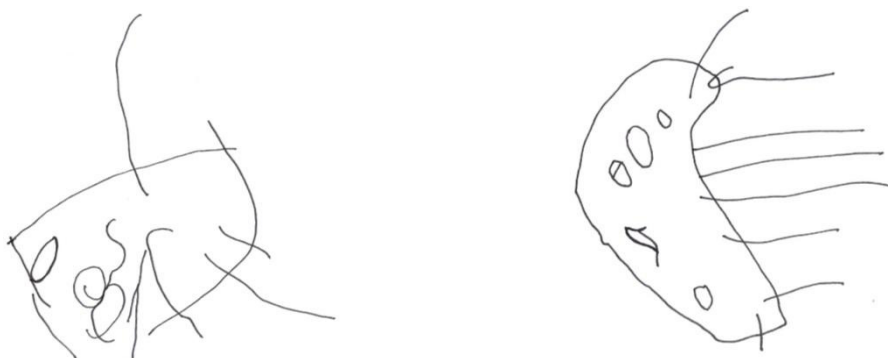


Figura 24 – representação do pássaro da sala pelo T. e pelo A.

Regressamos à emergência da expressão plástica e propomos uma representação em três dimensões com pasta de modelar e materiais naturais. Para isso o grupo regressa à observação do passarinho da sala e iniciam a exploração curiosa da pasta de modelar. Modelam o corpo do passarinho e através de materiais naturais acrescentam as asas, o bico e os olhos, identificados na observação do passarinho.



Figura 25 – observação e representação do pássaro da sala em pasta de modelar

Motivadas pela discussão em torno das características físicas dos pássaros, em momento (inter)cultural, introduzimos uma exploração que permita a imersão na cultura literária. Com a intencionalidade de explorar livros com imagens e demonstrar interesse por histórias²⁰ e a continuidade na exploração do interesse do grupo, propomos a exploração da obra *“A rainha das aves”*. Os álbuns literários permitem a aprendizagem da diversidade, o desenvolvimento da estética literária, o desenvolvimento da estética plástica (Oliveira-Formosinho, 2011).

Esta obra permite observar diferentes espécies de aves, evidenciando diferenças e similitudes nas suas características (bico, asas, cor, tamanho, modo de vida...) – Anexo F. No decorrer da exploração da história o grupo ouve e observa com atenção o desenvolvimento do enredo. No fim comentam o que ouviram e viram: gostei da que era mais rápida que a águia (...) eu gostei da águia (...) este é o papagaio (aponta para a imagem do livro) (...) Rute tinha ali um ovo (...) o ovo tem dentro um pintainho (...) os passarinhos estão dentro deste ovo? (...) este ovo estava dentro do peru e dentro do ovo tem um passarinho. Quando confronto novamente o grupo com a imagem da águia a voar, o R., num movimento não rotineiro, abre os braços e movimenta-os de cima para baixo, imitando o bater de asas da águia. Esta experiência permitiu criar um contexto de observação, diálogo e reflexão em torno da obra literária. É através da participação refletida que a criança compreende se tem respostas para aquilo que o rodeia.

²⁰ COR (High Scope Educational and Research Foundation)

Algumas crianças exprimem-se fazendo análises e questões sobre aquilo que viram, outras usam o corpo e recontam a história através de movimentos.



Figura 26 – O R. a dramatizar o bater de asas da águia

Dando continuidade à exploração em torno dos pássaros, complexificamos as experiências; propomos ouvir uma gravação de canto de pássaros e desafiamos o grupo a expressar-se através do movimento. Imitam ações e desenvolvem a aprendizagem através da observação do outro, enquanto participam em atividades de grupo que possibilitam múltiplas interações. Começam por fazer algumas constatações: é o passarinho (...) está a cantar (...) estão a fazer barulho. Depois envolvem-se e, enquanto ouvem o canto, dramatizam o movimento de bater de asas com os braços, simulam um bico com os lábios e abanam a cabeça.



Figura 27 – Dramatização do cantar dos pássaros

De forma provocatória, escondemos penas no recreio. O R. foi o primeiro a encontrar duas penas, levantou-as no ar e disse: *folhas*. Depois de as explorar durante algum tempo, passando-as no chão, simulando estar a varrer, e deixando-as cair lentamente no chão, levantou os braços segurando as penas e disse: *dos piupius*. Uma reação entusiástica transparecida

através de toda a linguagem corporal. A L. também encontrou duas e nesse preciso momento, quando a V. perguntava à L. o que era aquilo, o R.G. disse que é *o pelo*. Mais tarde o grupo junta-se, com as penas que encontraram na mão, visivelmente satisfeitos, e partilham com o restante grupo as suas descobertas.



Figura 28 – Partilhas das penas encontradas no recreio

Partindo da atividade espontânea da criança, potenciamos-la e propomos a exploração de um cesto com penas de diferentes tamanhos, cores e texturas. (Goldschmied & Jackson, 2000) Criada uma atmosfera calma e tranquila a criança faz uso da sua agência e autonomia para explorar as penas. Com entusiasmo o grupo aproxima-se do cesto e começam por pegar numa pena de cada vez. Com cuidado observam, sentem e experimentam o movimento com as penas na mão.

Enchemos o cesto de vime de penas com o objetivo de estimular os cinco sentidos e o movimento do corpo: as crianças deixam e observam as penas a cair no chão. Apreciam a leveza do seu movimento. Deitam-se de barriga para baixo no chão e, entusiasmados, sopram as penas espalhadas no chão. Repetem várias vezes estes movimentos, “perseguido” as penas a cada sopro.

Este jogo serve para responder às incessantes perguntas das crianças, selecionando aquilo que mais lhe interessa, favorecendo a sua natural curiosidade para descobrir as qualidades e as características das coisas. O educador acompanha a criança ao longo da experiência, sem interferir na sua ação, mas com ela explora as potencialidades do cesto, criando desafios (Goldschmied & Jackson, 2000). Colocamos penas nas nossas mãos e soprando elas escapam voando para longe e caindo lentamente no chão. O grupo reage fornecendo-lhe mais penas e experimentando a exploração iniciada pela educadora.



Figura 29 – exploração de um cesto com penas

Confrontam-se com a questão de onde é a casa dos pássaros, concluem que a casa *do nosso passarinho é a gaiola e dos pintainhos também*. A educadora questiona: *onde moram os passarinhos que estão lá fora e que comem o nosso pão*. A M. responde de imediato: *à beira da minha casa tem uma sebe e os passarinhos moram lá dentro, porque eles vão lá para dentro*.

Dando continuidade à questão levantada, apresentamos o álbum literário “The Nest” de Brian Wildsmith. Veem a capa e dizem ser: *a história da casa do passarinho*. Descrevem e procuram uma explicação para a sequência das imagens do livro: *é um passarinho (...) dois passarinhos e a casa do ninho (...) o passarinho está dentro do ninho a comer o ninho (...) não está a comer o ninho, não come o ninho... quer fazer comer (...) ovinhos! (...) os passarinhos foram buscar os ovinhos à gaiola (...) foram buscar os ovinhos à casa deles (...) os pintainhos estão dentro do ninho (...) não são pintainhos são passarinhos (...) os ovos desapareceram (...) estão na próxima página*.



Figura 30 – Exploração da obra “The Nest”

O interesse deste grupo, ocasionalmente alarga-se a todo o centro. As suas explorações são vistas por toda a comunidade envolvente e o entusiasmo contagia-se. Um grupo de Jardim

de Infância encontra um ninho abandonado no jardim do exterior e sugere à educadora partilhá-lo com o grupo de creche interessado nos pássaros. Em grande grupo, os dois grupos de crianças e adultos exploram o ninho, observam os materiais de que ele é feito, bem como vestígios da presença de pássaros (penas).



Figura 31 – observação e exploração de um ninho

As oportunidades de aprendizagem que se criam proporcionam experiências tanto no desenvolvimento das identidades e das relações como na aprendizagem das linguagens e da significação (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Ao nível da área²¹ das identidades observa-se um grupo a experimentar o sucesso com expressividade. Aperfeiçoam-se as relações (área das relações) através do trabalho em cooperação, partilham espaços e materiais, desenvolvem laços de pertença. Desenvolvem intencionalidades na área das experiências e significados através do uso da fala para identificar os pássaros, da exploração de histórias, músicas e comunicam aquilo que pensam; expressam preferências e escolhas através da comunicação não-verbal (emergência da linguagem oral); exploram e fazem experiências com materiais de exploração artística (emergência da linguagem plástica); exploram semelhanças e diferenças e associam os pássaros ao seu habitat (emergência da linguagem matemática e científica). Atribuem significado à sua aprendizagem (área dos significados) ao realizarem experiências através de processos de exploração e em comunicação.

Estas oportunidades de aprendizagem revelaram a emergência do projeto que se desenvolveu a partir das questões: *Os piú-piús e os có-cós? O passarinho tem bico ou boca?*

²¹ Uma outra denominação para os eixos (Oliveira-Formosinho, 2011):

Ser-estar – área das identidades

Pertencer-participar – área das relações

Narrar-criar – área dos significados

Comunicar-explorar – área das experiências

Como se chama o passarinho? Os passarinhos comem ovos? O que tem dentro do ovo? Onde é a casa dos passarinhos?

Considerações Finais

A visão de criança que construí ao longo da minha prática pedagógica e que procurei expressar ao longo deste relatório é de alguém competente e em diálogo com os outros para conhecer/compreender o mundo. Para que a criança tenha a possibilidade de construir o seu próprio conhecimento é necessário ter em sua companhia um adulto que se “responsabilize por escolher, experimentar, discutir, mudar e refletir (...) apto a concentrar-se mais na organização da oportunidade do que na ansiedade de conseguir resultados” (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p. 8).

Compreendi ao longo da prática que o conhecimento constrói-se em grupo, possibilitando a discussão de hipóteses e teorias, conflitos que compõem saberes e identidades. Assim a ação educativa não poderá ser meramente transmissiva, mas ligada à escuta participativa. Atento, o adulto participa dando condições para abrigar as necessidades e interesses das crianças. É através desta escuta e observação meticulosa que o adulto constrói a sua própria aprendizagem acerca do ambiente educativo que o rodeia.

A aprendizagem desenrola-se em experiências educativas ligadas à vida. O inesperado surge no quotidiano pedagógico como fruto de uma escuta e atenção dirigidas à experiência que coloca a criança diante as coisas e que por isso surge, naturalmente, novas questões e curiosidades. Deixa-se de parte o que fazer e centra-se a atenção no como fazer e o porquê de o fazer. Aprendem a aprender (Malavasi & Zoccatelli, 2013). É nesta medida que o ambiente educativo muda, consoante as necessidades, sejam elas de avanços ou recuos.

Procurei, nos contextos de intervenção, juntamente com as orientadoras cooperantes observar e escutar a crianças, recorrendo à recolha de dados (descrições da prática, imagens e áudio). A prática revelou que a recolha não chega. É necessário saber-se o que observar e escutar, definindo intencionalidades pedagógicas. Quando as intencionalidades não estão bem definidas, o aglomerado de informação tornará a tarefa de tratamento e análise muito mais difícil. Este facto fez com que a documentação pedagógica que realizei fosse exaustiva e pouco comunicativa, e mais uma vez a seleção e análise para este relatório fosse igualmente exaustiva. Como recomendação, sugiro centrar a nossa atenção na criança, na sua atividade e naquilo que ela está ou quer saber/desenvolver.

A análise e reflexão da documentação pedagógica passam pelo uso de instrumentos de avaliação que apoiam a interpretação do que a criança faz. O uso desses instrumentos pressupõe um largo treino de observação e análise usando, por exemplo, o COR (High Scope Educational and Research Foundation), as Experiência-Chave (High Scope Educational and Research Foundation), as escalas de envolvimento e bem-estar da criança (Laevers, et. al., 2005) e os eixos pedagógicos da Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho, 2011).

Durante o meu estágio defini objetivos de intervenção e de investigação. Compreendi criticamente o papel da documentação pedagógica na escuta e resposta aos interesses das crianças, no âmbito de um trabalho de projeto, através da organização e análise de registos escritos, áudio e fotográficos da ação da criança. Analisei a competência da criança, através da descrição daquilo que ela está a aprender, recorrendo a instrumentos de avaliação, que me possibilitaram ainda diversificar as linguagens (expressão plástica, matemática, linguagem oral e escrita, ciências, expressão dramática...) incluídas na experiência da criança.

Através da documentação pedagógica é possível tornar visível a competência da criança e as suas aprendizagens, refletir e avaliar a progressão dos projetos e tomar decisões no âmbito da planificação de atividades; ela é um poderoso instrumento de apoio aos processos de ensino e aprendizagem da criança uma vez que torna visível a ação de adultos e crianças, a influência do ambiente educativo, permitindo que sejam avaliados e refletidos.

Integrei, de forma participativa, o desenvolvimento dos projetos e atividades das crianças, contribuindo para o desenrolar do projeto, através da utilização dos momentos de conselho e momento (inter)cultural – hora de... como escuta alargada e o momento de trabalho em pequenos grupos para promover experiências de aprendizagem específicas que encontrem ressonância entre os diferentes interesses, ideias e sentimentos e como forma privilegiada de comunicação e expressão dos saberes (re)construídos.

Realizei, com o acompanhamento das educadoras cooperantes, documentação pedagógica que foi devolvida às crianças e comunidade. Compreende-se através da sua análise o entusiasmo, bem-estar, envolvimento e constante questionamento em torno do interesse. Descrevem o que fazem, narram as suas experiências e aprendizagens, interpretam e associam as aprendizagens realizadas em diferentes momentos da rotina.

Ao nível do meu desenvolvimento profissional, destacaria a compreensão que construí, em torno da organização do ambiente educativo.

O espaço e materiais pedagógicos é, inevitavelmente, a primeira dimensão observada. Pude observar e experienciar, em várias situações, a tomada de decisão quanto à disposição do mobiliário e dos materiais, primeiro para amplificar o aproveitamento do espaço, em segundo para a organização de algumas atividades e em terceiro para que este transmitisse pertença ao grupo destacando os seus trabalhos, documentação e equilibrando cores tornando o espaço e materiais neutros em relação às produções das crianças.

O espaço e materiais não estão limitados à sala mas também a todos os espaços e materiais disponíveis quer na instituição quer na comunidade local. Sendo assim planeamos várias idas à biblioteca da instituição onde o grupo tinha a oportunidade de usufruir de livros, vídeos e computadores disponíveis. As idas ao exterior eram também frequentes, em pequenos grupos. Estas saídas mostraram-se motivadores quer para as atividades planeadas por nós (adultos), quer para o tempo de escolha livre, ampliando a “pequena sala” para o exterior. Organizamos a disposição da sala para formar três grupos, muitas vezes, apenas para um período do dia. Reduzimos a área da biblioteca e amplificamos a área das construções, para que o grupo pudesse trabalhar nestas áreas com maior comunidade, acrescentamos novo material e retiramos outro por forma a criar desafios e aumentar as oportunidades de exploração. Todo este processo foi acompanhado de uma escuta ativa, observação das interações e necessidades funcionais de trabalho do grupo de crianças e adultos, dentro e fora do projeto de intervenção.

O espaço pedagógico e os seus materiais devem estar abertos às experiências plurais, quer do grupo de adultos e crianças, quer das comunidades (Oliveira-Formosinho, 2013), sendo que não apresenta “uma organização totalmente fixa desde o início do ano letivo até ao seu final. É o desenrolar do jogo educativo quotidiano que vai requerendo a sua organização e reorganização” (Oliveira-Formosinho, 2011).

Assim como o espaço e materiais, também os tempos pedagógicos servem a nossa prática centrada na criança. A transversalidade do trabalho de projeto em relação aos diferentes tempos revelou-se durante toda a intervenção pedagógica. Seguindo a ideia que a escola é vida, naturalmente os interesses e necessidades das crianças revelavam-se durante toda a rotina pedagógica.

Compreendi ao longo deste estágio que as interações são a base das pedagogias participativas. Através da análise da interligação das dimensões pedagógicas compreendi que a

organização do ambiente é crucial para que a mediação pedagógica seja efetiva, ou seja, um ambiente que não privilegie a participação e a agência da criança e do adulto não permite interações privilegiadas com adultos e comunidades.

Observar, planificar e avaliar foi das práticas onde obtive mais ganhos. A observação e a escuta são uma base contínua para qualquer trabalho de projeto que tenha como objetivo a procura de conhecimento sobre a criança, os seus interesses, motivações e relações (Oliveira-Formosinho, 2011). Experimentei uma observação inicialmente inexperiente onde nem todos os meus sentidos estavam abertos à comunicação da criança, uma vez que me limitava a utilizar o sentido visual básico e auditivo. A partir do momento que me foram apresentadas as escalas de envolvimento e bem-estar da criança (Laevers, et. al, 2005), compreendi que observar e escutar é muito mais do que ouvir e ver. Trata-se de uma leitura de sinais não só verbais e comportamentais como também físicos. Uma expressão diz muita coisa sobre um interesse, uma motivação, uma intenção, um desejo, entre outras predisposições que de outra forma não seriam interpretadas corretamente (Bertram & Pascal, 2009).

As experiências e aprendizagens construídas através de atividades e projetos são sustentadas, pelas interações e vivências do espaço e tempo pedagógicos (Oliveira-Formosinho, 2011). O trabalho de projeto e as atividades com continuidade e interatividade desenvolvidas nas duas valências permitiram aos dois grupos ter ganhos ao nível da aprendizagem experiencial de conteúdos e modos de aprender, na medida em que é necessário um envolvimento na pesquisa de um grupo, apoiada pelo educador para resolver/responder a uma problema/pergunta (Oliveira-Formosinho, 2011).

Nesta medida, compreendi ainda que aquilo que separa um trabalho de projeto de atividades com continuidade e interatividade são as questões levantadas. Quando existem questões para responder que necessitam de problematização, pesquisa, reflexão e significação estamos perante um potencial trabalho de projeto que verdadeiramente documentado permite construir conhecimento. Sendo assim, um trabalho de projeto permite desenvolver nas crianças competências de iniciativa, reflexão, cooperação, resolução de problemas, escuta de si e dos outros e experiências de aprendizagem em todas as áreas curriculares.

No que diz respeito à organização de grupos e através do seminário proporcionado pela Professora Assunção Folque, compreendi que os grupos devem, preferencialmente ser heterogéneos como condição para existir um maior enriquecimento pessoal, social e cultural,

para existir inclusão de diferentes idades e por isso diferentes pessoas e para reforçar elos de cooperação.

Resultado do seminário *“proposta pedagógica do MEM para o trabalho em Creche”* pude aprofundar os meus conhecimentos ao nível do trabalho com as famílias e comunidades.

Sendo assim compreendi que a família deve ser encarada como o sustento da criança para o resto da vida e que, por isso, a intervenção do educador deve envolver e sensibilizar os pais numa comunicação para os dois lados (trocas) essencial para o crescimento da criança em harmonia. Esta relação deve também privilegiar a entreaajuda, o respeito num clima de confiança e segurança, onde o tempo de adaptação deve ser respeitado e apoiado.

A documentação é outra forma de comunicar. Através dela os pais acompanham a atividade dos seus filhos durante o tempo em que não estou com eles, acompanhando as suas jornadas de aprendizagem e compreendendo o seu envolvimento e bem-estar.

A nível pessoal foi um período de altos e baixos, de dúvidas e incertezas mas com a segurança e certeza de que experienciei uma aprendizagem autêntica, proporcionada pela supervisora, as educadoras cooperantes e os meus pares.

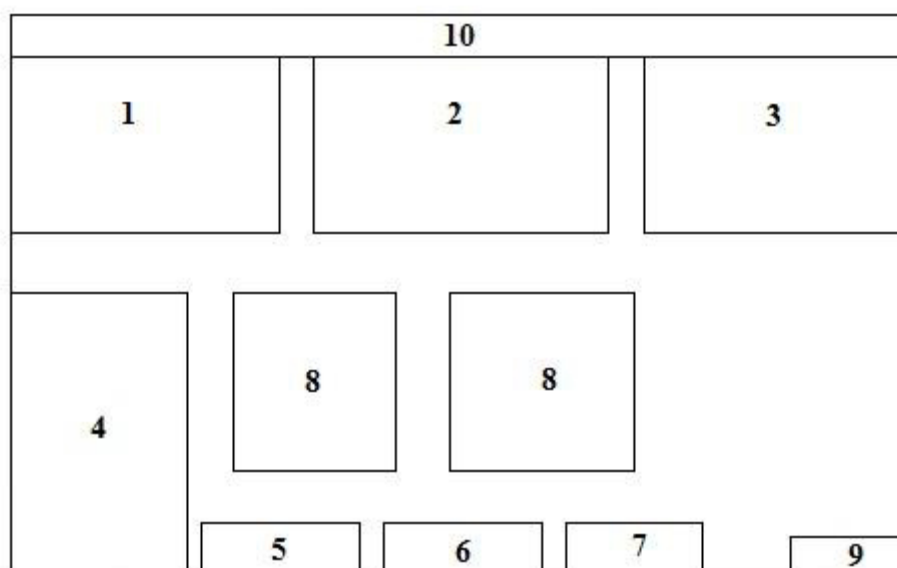
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azevedo, A. (2009). *Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica*. Tese de Mestrado em Educação de Infância. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Azevedo, A. & Sousa, J. (2010). *A documentação pedagógica em contexto de creche: A partilha de poder*. Cadernos de Educação de Infância, n.º91, pp.34-39.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dewey, J. (1953). *Como Pensamos*. São Paulo: companhia Editorial Nacional.
- Dewey, J. (1971). *Experiência e Educação*. (pp.3-94) São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Goldschmied, E. & Jackson, S. (2000). *La educación infantil de 0 a 3 años*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Gambôa, Rosário & Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto editora.
- Hohmann, Mary & Weikart, David P. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. G. & Chard, S. C. (2009). *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kilpatrick, W.H. (2006). *O método de projeto*. Viseu: Livraria Pretexto e Edições Pedagogo.
- Malavasi, L. & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. APEI: Lisboa.

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- ME (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré – Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ME (2010). *Metas de aprendizagem da Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Laevers, F. et al. (2005). *Well-Being and Involvement in Care a Process-Oriented Self-Evaluation Instrument for Care Settings*. Research Centre for Experiential Education Leuven University: K&G.
- Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (2011). *O trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto editora.
- Oliveira-Formosinho (org.), J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto editora.
- Oliveira-Formosinho (org.), J. (2013). *Modelos Curriculares para a educação de Infância: construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S.B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohman, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens*. (4.^a Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

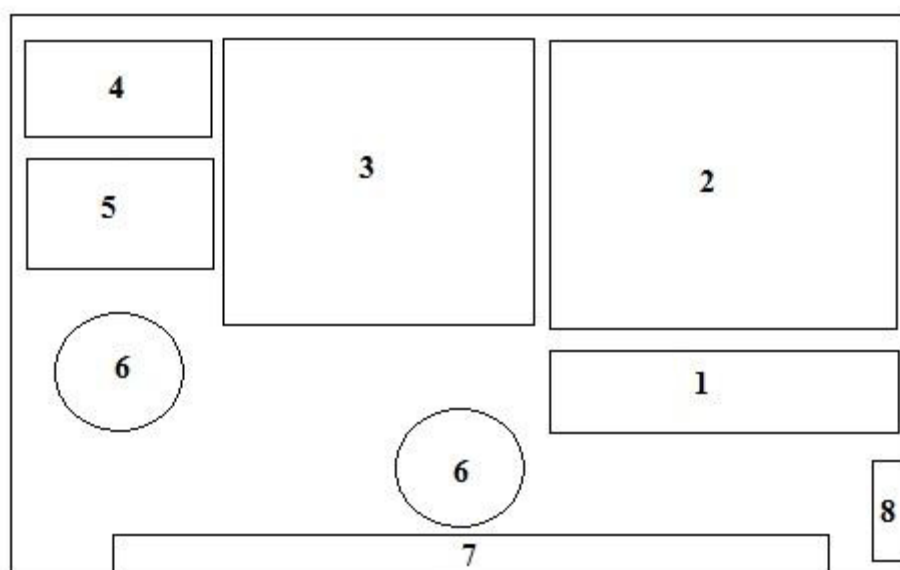
ANEXOS

ANEXO A - Organização da sala de atividades de Jardim de Infância



1 – área do faz-de-conta; 2 – área das construções; 3 – área da mediateca; 4 – área das expressões; 5 – área das ciências e experiências; 6 – área dos jogos; 7- armário; 8 – mesa; 9 – porta; 10 – janela

ANEXO B - Organização da sala de atividades de Creche



1 – área das expressões; 2 – área do faz-de-conta; 3 – área das construções; 4 – área da mediateca; 5 – área dos jogos; 6 – mesa; 7 – janela; 8 - porta

ANEXO C – Rotina pedagógica do contexto de Jardim-de-Infância

09h.00m. – 10h.00m.	Acolhimento
10h.00m. – 10h.30m.	Lanche da manhã
10h.30m. – 11h.00m.	Recreio
11h.00m. – 12h.00m.	Planificação – atividades e projetos – reflexão
12h.00m. – 13h.30m.	Almoço
13h.30m. – 14h.00m.	Momento (inter)cultural – hora de...
14h.00m. – 14h.45m.	Momento de trabalho em pequenos grupos
14h.45m. – 15h.00m.	Conselho
15h.00m...	Partida

ANEXO D – Rotina pedagógica do contexto de Creche

08h.45m. – 09h.30m.	Acolhimento
09h.30m. – 10h.15m.	Brincadeiras, jogos e atividades Momento de trabalho em pequenos grupos*
10h.15m. – 10h.30m.	Momento (inter)cultural – hora de...
10h.30m. – 10h.45m.	Tempo de cuidados e higiene pessoal
10h.45m. – 11h.45m.	Almoço
11h.45m. – 12h.15m.	Tempo de cuidados e higiene pessoal
12h.15m. – 14h.15m.	Sesta
14h.15m. – 14h.45m.	Levantar
14h.45m. – 15h.00m.	Tempo de cuidados e higiene pessoal
15h.00m. – 15h.45m.	Lanche
15h.45m. – 16h.15m.	Tempo de cuidados e higiene pessoal Brincadeiras, jogos e atividades
16h.15m...	Partida

*2.ª e 4.ª feira – Brincadeiras, jogos e atividades

3.ª e 5.ª feira – Momento de trabalho em pequenos grupos

6.ª feira – Aula de ginástica

ANEXO E – Fases da construção do vulcão

FASE 1

1 Rasgar jornais para dentro de um balde.



2 Deitar água quente dentro do balde.



3 Misturar tudo.

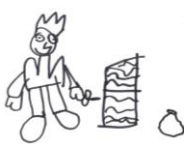


4 Passar a água e papel pela varinha.



FASE 2

1 Cortar a parte de cima de uma garrafa.



2 Cortar tiras de cartão.



3 Colar as tiras de cartão na garrafa e colar à base do vulcão.



FASE 3

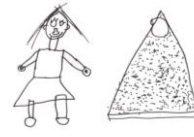
1 Espremer a mistura de água com jornal e colocar noutra balde.



2 Misturar cola na água com jornal.



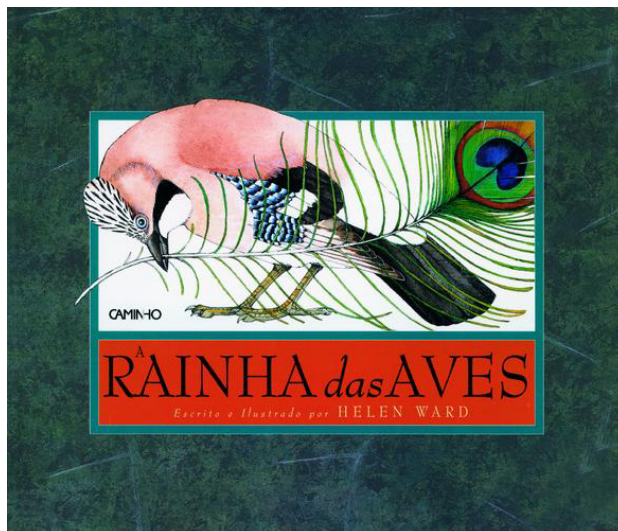
3 Preencher o vulcão com a pasta de papel.



4 Pintar e decorar o vulcão.



ANEXO F – Excerto da obra “A Rainha das Aves”



ANEXO G – “The Nest” Brian Wildsmith

