

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

---



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

## Um olhar sobre a Educação de Infância

Ângela Raquel Duarte Maldonado

Coimbra, 2017

**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Ângela Raquel Duarte Maldonado

## Um olhar sobre a Educação de Infância

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

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutora Ana Coelho

Arguente: Prof. Doutora Anabela Ramalho

Orientador: Prof. Doutora Vera do Vale

Outubro, 2017



## Agradecimentos

Terminar este trabalho significa a concretização de um sonho muito desejado que se tornou real. Além disso, este trabalho revela um longo percurso cheio de momentos desafiadores, que enriqueceram a minha vida quer a nível pessoal quer profissional. O término deste trabalho só foi possível graças a um número de pessoas que contribuíram para a conclusão desta etapa, às quais eu quero agradecer.

Em primeiro lugar agradeço aos meus pais e à minha irmã por todo o apoio, incentivo, paciência e, pela forma como sempre acreditaram e torceram pelas minhas vitórias.

Ao meu marido pela sua paciência e compreensão, por respeitar as minhas decisões e, pela coragem para ultrapassar o tempo que cada dia lhe tirava.

Aos meus sogros pelo apoio e incentivo diário.

À minha colega de estágio, Dulce Santos, um obrigado pela amizade, cumplicidade, colaboração e pelo apoio e excelente trabalho de equipa.

Agradeço à minha professora e orientadora, Doutora Vera do Vale, e às educadoras cooperantes, pelo acompanhamento e disponibilidade e que tanto me ensinaram e apoiaram nesta fase.

Às crianças com quem tive o privilégio de conviver, pela sua receptividade, espontaneidade e pelo bastante que ensinaram.

Enfim, agradeço com carinho a todas as pessoas que ao longo do meu Mestrado em Educação Pré-Escolar me ajudaram, direta ou indiretamente, a concretizar mais esta etapa da minha formação académica.

A todos, muito obrigada!



## **Um olhar sobre a Educação de Infância**

**Resumo:** O presente relatório aborda o percurso descritivo e reflexivo de todo um trabalho, desenvolvido no contexto da prática de ensino supervisionado, em contexto de creche e de jardim-de-infância, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Este trabalho consiste numa apresentação das instituições onde foram realizadas as práticas de ensino supervisionadas e na contextualização do ambiente educativo do grupo de crianças onde estive inserida.

Apresento ainda, de uma forma reflexiva, cinco experiências-chave que se revelaram importantes ao longo da prática educativa. As grandes aquisições desta prática passaram pelo brincar da criança como um recurso à aprendizagem, aplicação da metodologia de trabalho de projeto como forma de ir ao encontro dos interesses das crianças, a importância das práticas de leitura mesmo antes de as crianças saberem ler, incentivar a leitura com recurso à biblioteca e à hora do conto, e por fim, saber a opinião das crianças em relação ao seu espaço educativo como voz ativa na sociedade, através de um trabalho de investigação, a Abordagem de Mosaico.

Este relatório foi concebido de forma a alcançar um maior desenvolvimento de competências indispensáveis à construção da minha identidade profissional.

**Palavras-chave:** Creche, Educação Pré-Escolar, Brincar, Trabalho de Projeto, Práticas de Leitura, Biblioteca, Hora do Conto, Abordagem de Mosaico.

## **A look over the Early Childhood Education**

**Abstract:** The following report addresses the entire observation and reflection process developed within the scope of supervised teaching in both nursery and kindergarten environments, as part of the Master in Early Childhood Education.

This work consists in both the presentation of the institutions where the supervised teaching practices took place and the contextualisation of the educational environment of the group of children with whom I have worked.

I further present, through a reflective approach, five key-experiences that I consider relevant during the educational practice. The main acquisitions from this practice included the act of playing as a learning method, the implementation of the methodology of working in a project as a way to meet the children's interests, the importance of reading habits even before children are able to read, the importance of accessing library books and of promoting short story time, and finally getting to know the children's opinion regarding their educational space as an active voice in society, through the research The Mosaic Approach.

This report was written in order to attain a higher set of skills that are crucial to my professional identity.

**Keywords:** Kindergarten, Early childhood education, Playing, Working in a project, Reading practices, Library, Short story time, Mosaic approach.

## Índice Geral

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
<b>PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO</b>	<b>5</b>
<b>CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO EM CRECHE</b>	<b>7</b>
1.1 ENQUADRAMENTO DO ESTÁGIO EM CRECHE	7
1.2 CONTEXTO E CARATERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO	8
1.2.1 PROJETO EDUCATIVO	11
1.2.2 RELAÇÃO COM OS PAIS	11
1.3 SALA DOS 2 ANOS A	12
1.3.1 CARACTERIZAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO	13
1.3.2 ORGANIZAÇÃO DO TEMPO	15
1.3.3 CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS DA SALA DOS 2 ANOS A	16
<b>CAPÍTULO 2 – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO EM PRÉ-ESCOLAR</b>	<b>19</b>
2.1 CARATERIZAÇÃO DO ESPAÇO EDUCATIVO	19
2.2 SALA DE ATIVIDADES	21
2.3 ORGANIZAÇÃO DO TEMPO	24
2.4 CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS	25
2.5 RELAÇÕES COM A COMUNIDADE	26
2.6 PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCADORA	27
2.7 ATUAÇÃO PEDAGÓGICA: DAS PEQUENAS ÀS GRANDES INTERVENÇÕES	30
<b>PARTE II - UM PERCURSO DE EXPERIÊNCIAS</b>	<b>33</b>
<b>1 APRENDER ATRAVÉS DO BRINCAR</b>	<b>35</b>
<b>2 IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO “UMA VIAGEM... AO MUNDO DA ESCRITA”</b>	<b>41</b>
2.1 METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO - BREVE ABORDAGEM	41
2.2 FASES DA METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO	43
2.2.1 SITUAÇÃO DESENCADEADORA DO PROJETO	44
2.2.2 FASE 1 – DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	45
2.2.3 FASE 2 – PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO	47
2.2.4 FASE 3 – EXECUÇÃO	47
2.2.5 FASE 4 – DIVULGAÇÃO E AVALIAÇÃO	55
<b>3 LER ANTES DE LER: UM COMEÇO PARA UMA LEITURA EMERGENTE</b>	<b>59</b>

<b>4 O PAPEL DA BIBLIOTECA E DA HORA DO CONTO NO INCENTIVO À LEITURA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR</b>	<b>65</b>
<b>5 ABORDAGEM DE MOSAICO – UM ESTUDO EXPLORATÓRIO</b>	<b>71</b>
5.1 ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL	71
5.2 OBJETIVO DO ESTUDO	73
5.3 PARTICIPANTES	73
5.4 METODOLOGIA UTILIZADA	74
5.5 PROCEDIMENTOS DE RECOLHA E TRATAMENTO DOS DADOS	75
5.6 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS RECOLHIDOS	78
5.7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
<b>CONCLUSÃO</b>	<b>85</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>91</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>96</b>
APÊNDICE 1 – DIÁRIO DE BORDO DO DIA DE APRESENTAÇÃO	98
APÊNDICE 2 – QUADRO DE REGISTO DAS PEQUENAS INTERVENÇÕES	101
APÊNDICE 3 – TRABALHOS REALIZADOS PELOS PAIS	105
APÊNDICE 4 – ROTINA DIÁRIA E SEMANAL DO PRÉ-ESCOLAR	106
APÊNDICE 5 – PLANIFICAÇÃO DAS PEQUENAS INTERVENÇÕES	107
APÊNDICE 6 – CONSTRUÇÃO DO PAU DE CHUVA	109
APÊNDICE 7 – EXPERIÊNCIAS: GERMINAR, SEMEAR E PLANTAR	110
APÊNDICE 8 – INÍCIO DO PROJETO “UMA VIAGEM... AO MUNDO DA ESCRITA”	112
APÊNDICE 9 – CONSTRUÇÃO DA CAVERNA	114
APÊNDICE 11 – ESCRITA DE SÍMBOLOS EM BARRO	115
APÊNDICE 11 – LOCAIS DE ESCRITA	116
APÊNDICE 12 - PROPOSTAS DE TRABALHOS REALIZADOS EM FAMÍLIA	117
APÊNDICE 13 – DIA MUNDIAL DO LIVRO	118
APÊNDICE 14 – FAZER CONJUNTOS COM OS ELEMENTOS DO ABECEDÁRIO	119
APÊNDICE 15 – JOGO DO ABECEDÁRIO ESCONDIDO	120
APÊNDICE 16 – JOGO DE LETRAS E NÚMEROS EM MOVIMENTO	121
APÊNDICE 17 – HISTÓRIA DRAMATIZADA DA IMPRENSA E SUAS ATIVIDADES	122
APÊNDICE 18 – VISITA À ESCOLA EB 1	123
APÊNDICE 19 – RESUMO DA TEIA	124
APÊNDICE 20 – PREPARAÇÃO E DIVULGAÇÃO DO PROJETO	125

APÊNDICE 21 – ENTREVISTA REALIZADA À CRIANÇA A.	126
APÊNDICE 22 – ENTREVISTA REALIZADA À EDUCADORA	127
APÊNDICE 23 – ENTREVISTA REALIZADA A UMA MÃE	132
APÊNDICE 24 – ENTREVISTA REALIZADA À ASSISTENTE OPERACIONAL	134
APÊNDICE 25 – ELABORAÇÃO E APRESENTAÇÃO DOS MAPAS	136

## **Índice de Tabelas**

TABELA 1 – ESQUEMA DA ROTINA DIÁRIA DO GRUPO DOS 2 ANOS .....	16
TABELA 2 – FRASES DITAS PELAS CRIANÇAS NA REFLEXÃO EM GRUPO SOBRE A VISITA À EB1.....	55
TABELA 3 – CATEGORIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA INVESTIGATIVA.....	79

## **Abreviaturas**

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

CASPAAE – Centro de Apoio Social de Pais e Amigos da Escola

CMC – Câmara Municipal de Coimbra

EB1 – Escola Básica do 1.º Ciclo

EC – Educadora Cooperante

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

MEM – Movimento da Escola Moderna

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

## **INTRODUÇÃO**

---



O presente documento é um resumo dos períodos de prática educativa, realizados no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa, integrada no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE), da Escola Superior de Educação de Coimbra, para a obtenção do grau de mestre. Este tem como principal objetivo, sintetizar o meu percurso como futura profissional e salientar as competências adquiridas ao longo desta formação académica em dois contextos de prática supervisionada nas valências de Creche e de Educação Pré-Escolar.

O documento está dividido em duas partes bem distintas, Parte I e Parte II.

A Parte I diz respeito à contextualização do ambiente educativo dos locais onde me foi proporcionado executar a prática educativa. Visto que esta prática abarcou duas valências da educação, optei por subdividir, o Capítulo 1, referente à prática educativa em Creche e, o Capítulo 2, à prática em Educação Pré-Escolar. Nesta parte, encontra-se uma breve caracterização das instituições em causa, dos grupos de crianças que integrei e da organização dos ambientes educativos – espacial, temporal e intervenção educativa das educadoras cooperantes.

Ao chegar ao fim de um longo caminho de aquisição de conhecimentos e de aprendizagem sobre o que é a educação pré-escolar, torna-se imprescindível refletir sobre os aspectos que achei mais marcantes na minha experiência da prática pedagógica. Assim sendo, a Parte II, é composta por cinco experiências-chave que representam dimensões que considero fundamentais para as minhas práticas como futura educadora.

Selecionei cinco experiências-chave: Aprender através do Brincar; Implementação do Projeto “Uma Viagem... ao Mundo da Escrita”; Ler antes de ler: Um Começo para uma Leitura Emergente; O Papel da Biblioteca e da Hora do Conto no Incentivo à Leitura na Educação Pré-escolar e, por fim, Abordagem de Mosaico: Um Estudo Exploratório.



## **PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO**

---



## **CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO EM CRECHE**

### **1.1 ENQUADRAMENTO DO ESTÁGIO EM CRECHE**

Com a Revolução Industrial, no século XIX, a Europa e os EUA sofrem grandes transformações sociais. Surgem as grandes cidades, verificam-se alterações significativas no modo de sobrevivência das populações e passa a existir uma redução do trabalho infantil. Estas mudanças contribuíram para a necessidade de respostas nos cuidados de educação infantil, devido à indisponibilidade dos pais. Tornou-se fundamental, criar espaços adequados que assumissem a educação das crianças (Matta, 2001, p.28).

Atualmente a creche, também exerce um papel fundamental no apoio à família, de acordo com o Artigo 3.º da Portaria n.º 262/2011 de 31 de Agosto de 2011: “A creche é um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais”.

Ao contrário do que muitas pessoas pensam, a creche não significa um local de guarda ou um “repositório de crianças”, mas sim, um meio educativo. Segundo Post e Hohmann (2011, p.22) “o que educadores de infância, auxiliares de acção educativa e amas oferecem a bebés e crianças em infantários ou outros contextos de grupo reflecte eloquentemente as interacções e experiências que julgam ser fundamentais para apoiar crianças à medida que estas se desenvolvem como pessoas sãs, seguras e criativas”. No entanto, a creche ainda não é reconhecida pelo ME.

Para além do cuidar das crianças, educar é também, um dos princípios fundamentais da creche, o qual pressupõe fundamentos e princípios que sustentem o trabalho do educador. Segundo a perspectiva de Gabriela Portugal (1998, p.204), “Se a educação é uma preocupação básica na creche, se o educador educa e não é apenas um guardador de crianças, importa que haja um currículo, isto é, um plano de desenvolvimento e aprendizagem.”. Neste sentido, considerando as especificidades

que as crianças dos 0 aos 3 anos de idade manifestam em termos de desenvolvimento, um curriculum para esta faixa etária, tem necessariamente características diferentes de um currículo para crianças mais velhas, pois “El ritmo del desarrollo cognitivo durante la primera infancia es extraordinario, En los primeros meses de vida, los niños están expuestos a todo un cúmulo de sensaciones que, con asombrosa rapidez, pasan a construir percepciones.” (Bermudez, 2004, p. 66).

Desde 1997 que em Portugal, educadores afetos à educação pré-escolar organizam a sua prática pedagógica de acordo com as OCEP, publicadas pelo Ministério da Educação. No entanto, para a Creche, não existe qualquer documento normativo que forneça orientações curriculares nacionais para os educadores de infância que exercem a sua atividade profissional nesta valência. Neste sentido, os educadores utilizam como referencia alguns modelos curriculares como, o modelo High-Scope, entre outros, que orientam a sua intervenção educativa com as crianças dos 0 aos 3 anos de idade.

Os educadores de infância em creche têm um papel muito relevante nesta valência e na vida das crianças que a frequentam, pois, sendo eles os responsáveis pelo bem-estar das mesmas, também são eles que proporcionam um ambiente agradável para o seu perfeito desenvolvimento. Barbosa (2001, p.113) refere que é essencial que os “educadores percebam que na Creche é fundamental saber esperar pelas manifestações do bebé, escutá-lo para o seguir com atenção, estabelecer e saber manter contacto ocular tendo a preocupação de agir com os cinco sentidos, ajudando, também aqui, a criança a desenvolver-se saudavelmente”.

## **1.2 CONTEXTO E CARATERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO**

A prática educativa na valência de creche foi desenvolvida num estabelecimento de educação particular e sem fins lucrativos, uma IPSS, com doze anos de existência. Foi construída para dar continuidade de resposta a vários pedidos de famílias estando a exercer funções desde setembro de 2002. Esta situa-se na

periferia do concelho e distrito de Coimbra e é bem servida de instituições na área da saúde, desporto e de outros tipos de serviços necessários à comunidade.

Este estabelecimento de ensino possui as valências de creche e de JI, atualmente, com capacidade para 220 crianças distribuídas pelas duas valências de ensino: 70 em creche e 150 em jardim-de-infância, com idades compreendidas entre os 4 meses e os 5/6 anos de idade. O seu horário de funcionamento é compreendido entre as 7h30 e as 19h00 nos dias úteis. Importa também referir que este estabelecimento de ensino se encontra inserido no mesmo espaço físico que o Colégio (1.º e 2.º ciclos do ensino básico). Nestes moldes, pode-se dizer que existe uma preocupação da Fundação em garantir às famílias a continuidade de ensino e de formação da criança ao longo da vida.

O edifício tem bem definido as zonas de creche e de JI, no entanto, encontram-se interligadas por corredores espaçosos e seguros para as crianças se movimentarem à vontade. Este edifício onde estagiei é constituído por rés-do-chão e formando todo ele um “U”. A creche e o JI encontram-se nas extremidades do edifício.

Na zona da creche, funcionam dois berçários, cada um composto por sala parque, copa de leite e/ou mudas. Ambos os berçários, através das copas de leite e/ou mudas, possuem ligação direta para as salas dos bebés de 1 ano. A educadora responsável pela sala de 1 ano é igualmente, responsável pelo berçário, por isso, a necessidade de existir ligação entre os dois espaços. Os berçários são frequentados por 18 bebés no total, e as salas de 1 ano, por 23 crianças.

As salas de 2 anos tem um grupo de 31 crianças. A sala A, onde fiz o estágio, engloba 15 crianças.

De acordo com o Artigo 7.º da Portaria n.º 262/2011 de 31 de Agosto de 2011, todas as salas de creche cumprem os requisitos legislativos, não excedendo a lotação máxima de crianças permitida por sala.

No interior desta instituição pode-se encontrar: dois salões polivalentes que se destinam a atividades de psicomotricidade, dormitório e de acolhimento em grande

grupo; seis casas de banho, três adaptadas às crianças e, outras três para os adultos; um refeitório e uma copa no mesmo espaço mas devidamente separado; um gabinete para a direção pedagógica e para as reuniões e uma sala de trabalhos, onde estão dispostos alguns computadores com acesso à internet e à impressora para utilização das educadoras.

As casas de banho para as crianças têm: as paredes decoradas com bonecos e motivos ligados à água; umas oito sanitas com divisórias entre elas para que as crianças sintam algum conforto e privacidade; uns 6 lavatórios com um espelho em cada um e entre eles, um recipiente com detergente que sai em forma de espuma. Em duas casas de banho, existe um fraldário em cada, bacias e alguns bancos para ajudar no acesso às sanitas de algumas crianças mais pequenas.

Ainda no seu interior, os corredores são amplos e bastante espaçosos com aquecimento central que mantém o edifício com uma temperatura bastante agradável e constante e com um pavimento facilmente lavável com motivos infantis (bonecos desenhados por crianças). A maior parte dos corredores têm vista para o exterior sendo um deles totalmente envidraçado de um lado e do outro.

O exterior da instituição dispõe de um parque infantil vedado e comum a todas as salas, onde as crianças podem brincar, correr, explorar e interagir de forma mais ativa com todas as crianças. O seu pavimento demonstra ser confortável, resistente, lavável e antiderrapante, proporcionando uma maior segurança às crianças, designadamente em situações de queda.

Ainda na zona exterior ao edifício existe uma horta biológica, um circuito de água, uma “cozinha de lama”, uma casa das histórias com almofadas no seu interior, um campo de desporto e muito espaço verde. Todo o seu exterior está preparado para grandes aprendizagens significativas.

Relativamente aos recursos humanos, no total em creche e JI, existe uma diretora pedagógica, onze educadoras, auxiliares de ação educativa e, outros funcionários. Mais concretamente na sala A dos 2 anos, existe uma educadora e uma auxiliar de ação educativa.

### 1.2.1 PROJETO EDUCATIVO

O Projeto Educativo é um documento que é construído pela equipa educativa, para ser trabalhado ao longo do ano letivo. O Projeto Educativo desta instituição para este ano tem como tema: **“Brincar com um pé dentro... Brincar com um pé fora...”**.

Este projeto tem por base a filosofia criada neste estabelecimento de ensino, “as crianças brincam muito, porque brincar é a base de toda a aprendizagem. A criança gosta de brincar, tudo se aprende a brincar. O caminho para atingir as metas é que pode variar.”<sup>1</sup> (Ed. T.)

O objetivo deste projeto é dar a possibilidade às crianças de brincarem no exterior como um prolongamento da sala de atividades, dar-lhes novas vivências e brincadeiras através da exploração do mais diversificado material.

A partir deste projeto, cada sala elabora o seu Projeto Curricular de Grupo.

### 1.2.2 RELAÇÃO COM OS PAIS

Os pais estão presentes no processo de ensino/aprendizagem dos seus filhos e participam ativamente em algumas atividades da instituição.

Em dias festivos comemorados pela instituição, os pais trazem objetos realizados/decorados em família para embelezar a instituição de acordo com a temática. Dias antes do dia festivo as educadoras informam os pais da data limite da entrega dos objetos, assim como, também são feitos cartazes transmitindo essa informação, realizados por algumas crianças e fixados num dos corredores de forma visível a todos.

---

<sup>1</sup> Ver apêndice 1: Diário de Bordo do dia de apresentação

Durante o período que estive na instituição, vivenciei o Dia do Halloween e o Dia de Natal. Na primeira festividade, os pais trouxeram abóboras decoradas que, posteriormente, foram expostas na rua de acesso às instalações. Na segunda festividade, os pais foram entregando bolsos de calças de ganga decorados em casa com motivos natalícios, todos juntos formaram um cordão que decorou o corredor do interior do edifício e de acordo com as restantes decorações alusivas à época.<sup>2</sup>

Todos os dias, tanto na chegada como na saída das crianças, a educadora e/ou auxiliar de ação educativa, conversavam sempre com os pais, para estes ficarem atentos e a par do progresso do seu filho ou filha.

Como referem as OCEPE, “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (ME, 1997, p.43).

### 1.3 SALA DOS 2 ANOS A

A educadora responsável por esta sala junto com a auxiliar de ação educativa, tentam proporcionar um espaço agradável, rico em aprendizagens ativas e significativas e com momentos de muita brincadeira a todo o grupo de crianças. Ambas acreditam que através do brincar as crianças vivenciam experiências e daí surgem ideias e temas para explorar com elas.

O Projeto Curricular do grupo desta sala para este ano letivo 2014/2015, teve como tema: “**Dentro e fora a imaginar... para depois contar!**”. Insere-se no Projeto Educativo, “Um pé dentro... um pé fora”. Este projeto foi criado a pensar nos interesses do grupo, segundo a EC, em conversa informal, de um modo geral todas as crianças foram estimuladas desde pequenas, no meio familiar e educativo, a criar o gosto e o hábito da leitura de histórias infantis.

Este projeto pode ser alvo de mudanças quando necessário, tendo em consideração os interesses e as necessidades do grupo de crianças.

---

<sup>2</sup> Ver apêndice 3: Trabalhos realizados pelos pais

### 1.3.1 CARACTERIZAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO

A sala de atividades do grupo dos 2 anos A, pareceu-me ser um espaço amplo e em bom estado de conservação, com paredes e teto pintados de branco, no entanto, mais de metade das suas paredes são cobertas de cortiça para afixar trabalhos realizados pelas crianças. O pavimento é em soalho envernizado. Considero a sala muito luminosa e arejada, integrando duas janelas amplas ao longo de uma parede.

Quanto à decoração do espaço, é possível observar algumas produções realizadas pelas crianças e pela educadora, nomeadamente folhas com grafismos e mobiles alusivos ao outono. Estes trabalhos vão sendo alterados, conforme a época festiva ou a estação do ano.

A sala apresenta ainda alguns instrumentos de pilotagem, assim designado pelo MEM, que funcionam como estratégias de organização do grupo, disto é exemplo, o mapa das presenças (comboio com várias carruagens e as crianças os passageiros), o mapa com a identificação do nome de cada criança com ligação a uma imagem que a identifica, o mapa dos aniversários e, posteriormente introduzido por mim, o mapa do tempo.

A sala encontra-se organizada em várias áreas e cantinhos bem distintos. Zabalza (1998, p.50) refere que “a educação infantil possui características muito particulares no que se refere à organização dos espaços: precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados (facilmente identificáveis pelas crianças, tanto do ponto de vista da sua função como das atividades que se realizam nos mesmos)”. Estes estão divididos em:

#### Área central

É um local espaçoso e confortável, onde se encontra um grande tapete de material lavável sendo utilizado pela educadora em atividades de grande grupo (conto de histórias, cantar músicas) ou pelas crianças em atividades de pequeno grupo (construção de puzzles, jogos de encaixe, cubos para empilhar, entre outros).

### Área da biblioteca

Consiste num caixote de madeira com alguns livros. Esta área pareceu-me pouco utilizada e com poucos livros para as crianças manusearem. No entanto, a educadora tem a sua própria biblioteca, num armário sem acesso às crianças, com bastantes livros. Estes livros foram muitas vezes utilizados por mim para ler histórias na hora do acolhimento. O motivo para o qual, estes livros não estão ao alcance das crianças deve-se ao facto de ainda terem alguma dificuldade em manuseá-los sem estragar.

### Área das construções

Neste local existem cestos com jogos de construção (legos grandes e peças de encaixe). Também numa estante, existem alguns puzzles e outros jogos, ao alcance das crianças.

### Área de expressão plástica

Esta área é constituída por uma mesa redonda e cadeiras, adequados ao tamanho das crianças. Nesta zona as crianças realizam trabalhos referentes à plástica.

### Área do “faz de conta”

É constituída por uma cozinha, um quarto e um cabeleireiro. Em todos eles existem objetos e materiais que facilitam o jogo simbólico. Alguns objetos fazem parte do mundo real, ou seja, não são imitações para crianças, disto é exemplo, os telemóveis, os talheres, colares, entre outros.

Na parte exterior da sala, no corredor, e em frente a esta, estão dispostos cabides individuais identificados com o nome das crianças, que servem para guardar as suas mochilas e os seus casacos. No mesmo corredor são expostos constantemente trabalhos realizados, quer individuais, quer coletivos, com o objetivo de decoração de um espaço comum e para as famílias poderem observar o trabalho diário que se vai fazendo com as crianças.

O dormitório é feito num dos salões polivalentes, onde todos os dias são dispostos os catres, onde dormem as crianças das várias salas, menos as do berçário.

### 1.3.2 ORGANIZAÇÃO DO TEMPO

Os horários e as rotinas são essenciais para uma aprendizagem ativa e são a base para o sentimento de segurança e confiança da criança durante o período que se encontra fora de casa (Post & Hohmann, 2011). Os mesmos autores referem que “os horários e as rotinas são suficientemente repetitivos para permitirem que as crianças explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento, embora permitam que as crianças passem suavemente, ao seu ritmo, de uma experiência interessante para outra” (idem, p.15).

#### Horário/Rotina

7h45	Receção do grupo de crianças por uma das auxiliares de ação educativa no salão;
9h00	Higiene pessoal (ida ao bacio/sanita e lavar as mãos);
9h15	Acolhimento: Canção do “Bom Dia”, marcar presenças, história ou conto de experiência e reforço alimentar;
9h45	Atividades na Sala, no exterior, ou no Salão, em grande grupo, pequeno grupo, pares ou individual: brincadeira autónoma nas áreas e/ou realização de projetos orientados;
11h00	Arrumação da sala; Colocar o babeto; Higiene pessoal (lavar as mãos);
11h30	Almoço;
12h00	Higiene pessoal (1.º Lavar as mãos e a cara; Muda de fralda/ida ao bacio/sanita); Tirar o babeto e o bibe; Ida para o Salão.
13h00	Repouso diário (sesta).
15h00	Higiene pessoal: Muda de fralda/ida ao bacio/sanita e lavar as mãos e cara; Colocar o babeto.
15h30	Lanche.
16h00	Higiene pessoal: Lavar as mãos e cara; Tirar o babeto.

16h30	Atividades na Sala, no exterior, ou no Salão, em grande grupo, pequeno grupo, pares ou individual: brincadeira autónoma nas áreas e/ou realização de projetos orientados;
17h15	Higiene pessoal: Muda de fralda/ida ao bacio/sanita e lavar as mãos e cara;
17h30	Arrumação da sala;
18h00	Ida para o Salão, onde se reúnem com os restantes grupos da creche, enquanto aguardam a chegada dos pais.
18h30	Encerramento.

**Tabela 1** – Esquema da rotina diária do grupo dos 2 anos

### 1.3.3 CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS DA SALA DOS 2 ANOS A

Para esta caracterização, recorreu-se a uma observação naturalista, a conversas informais com a educadora e à consulta do Projeto Curricular de Grupo.

O grupo de crianças dos 2 anos A é composto por 10 meninos e 5 meninas, o que perfaz um total de 15 crianças e com um ratio de 2 adultos para 7,5 crianças. Estas crianças nasceram no ano de 2012 e completam 3 anos em 2015, entre os meses de janeiro e dezembro. Devido ao grupo conter crianças com diferença de quase 1 ano de idade entre elas, como é exemplo das que acabaram de completar 2 anos em dezembro e as que fazem 3 anos em janeiro, nota-se uma diferença entre algumas crianças a nível do desenvolvimento e competências, o que torna este grupo heterogéneo. Até à data não existem evidências de alguma criança com NEE, sabe-se apenas que uma das crianças sofre de uma fragilidade a nível de articulações e ossos e, por isso, exige atenção na aforma como devemos segurá-la.

A grande maioria vem sendo acompanhada pela educadora desde um ano de idade, apenas três crianças frequentam pela primeira vez a Creche nesta IPSS, duas delas vieram de outras creches e uma de casa. Segundo a educadora, estas crianças tiveram uma boa adaptação ao grupo de amigos e aos adultos que as acompanham.

Este grupo de crianças tem, na sua maioria, uma família nuclear e vivem na zona de Coimbra.

O grupo de crianças é muito ativo e alegre, simpático, espontâneo e carinhoso, com facilidade em iniciar e manter inter-relações entre eles e com os adultos. São muito comunicativos e interagem com o adulto em diálogos e gostam que ele participe nas suas brincadeiras e jogos. Os seus principais interesses são o brincar, ouvir histórias e cantar músicas.

São crianças já com alguma autonomia e responsabilidade. Isto é visível quando vão à casa de banho, sozinhas, vestem-se e despem-se, sozinhas com pouca ou nenhuma ajuda e alguns usam a chupeta, apenas para dormir. Na hora da refeição, comem sozinhos, pela sua própria mão, e muitos esforçam-se por utilizar o garfo e a faca, no fim, à medida que vão terminando, arrumam a sua cadeira no local correspondente.

Quanto ao uso da fralda, num grupo de 15 crianças, apenas 4 usam fralda. As restantes, vão à sanita e tentam fazer a higiene sozinhas. Contando sempre com o apoio do adulto.



## **CAPÍTULO 2 – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO EM PRÉ-ESCOLAR**

### **2.1 CARATERIZAÇÃO DO ESPAÇO EDUCATIVO**

O estágio referente a esta valência foi realizado num JI, pertencente à rede oficial do Ministério da Educação, localizado a Sudeste do centro da cidade de Coimbra. Atualmente, o JI, encontra-se numa zona em mudança urbanística e paisagista, com novos arruamentos, avenidas e habitações, e é bem servida de instituições/serviços ao dispor da comunidade.

O JI tem capacidade para 50 crianças, distribuídas por dois grupos, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Desenvolve atividades educativas, das 9h às 12h e das 13h30 às 15h30, asseguradas pelas educadoras, e atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF), a funcionar no período da manhã, no horário das 8h às 9h e no período da tarde, das 15h30 às 18h30. Estas são planificadas pelos órgãos competentes do Agrupamento, sendo que cabe às educadoras titulares de grupo a responsabilidade de assegurar a sua supervisão pedagógica e o acompanhamento da sua execução<sup>3</sup>.

A equipa educativa fixa deste estabelecimento de educação é composta por duas educadoras de infância, sendo uma, a diretora pedagógica, e outra, a coordenadora de agrupamento a que pertence a respetiva instituição, uma assistente técnica e três assistentes operacionais. Além destes recursos humanos, estão presentes, em alguns momentos, docentes de apoio pedagógico para as crianças com NEE, uma professora de educação especial, uma professora dos serviços especializados de Apoio Educativo e uma terapeuta da fala. Assim como de professores de Atividades de Enriquecimento Curricular (EC), que se deslocam à escola através de outra entidade para ensinar, música, dança e natação.

O JI partilha o mesmo espaço que a EB1, mas em edifícios separados unidos apenas pelo refeitório, que é comum a ambas as valências. Os dois estabelecimentos

---

<sup>3</sup> Fonte: Projeto Educativo do Agrupamento Coimbra Sul

de ensino foram construídos de raiz pela CMC e inaugurados a 16 de setembro de 2004. O JI, por dentro, é constituído por duas salas para atividades curriculares dos grupos 1 e 2, um salão polivalente que serve de espaço para a componente de apoio à família (AAAF) e outras atividades, um gabinete para as educadoras, dois WC, um para uso das crianças e outro para uso do pessoal docente e não docente, um refeitório que é utilizado pelo JI e pela EB1 e um arrumo no sótão.

O exterior está delimitado por muro e gradeamento e todo o pavimento que circunda o edifício é de cimento. Este é composto por dois espaços distintos, um contém os dois edifícios dos estabelecimentos de ensino e com dois pátios, um ao lado da EB1 e outro junto ao JI. O outro espaço fica num piso inferior, com acesso apenas por escadas, contém um campo de futebol, um parque infantil, um espaço de areia/terra e um pequeno canteiro com pneus de carro a servirem de vasos.

Do que observei, o parque infantil, neste momento, não é muito seguro para as crianças, está a precisar de uma grande manutenção, a madeira encontra-se degradada, a precisar de ser substituída e pintada. Em conversa informal com a educadora, ela referiu que esta situação já foi comunicada à CMC, mas ainda se encontram a aguardar uma resposta e/ou solução. Por outro lado, parece ser um espaço utilizado pelas crianças apenas, na hora do “recreio” (termo utilizado pelas crianças) durante o período do meio da manhã e após o almoço até ao recomeço das atividades da tarde.

O campo de futebol, é utilizado pelas crianças do 1.º ciclo nos momentos de intervalo, e pelas do JI apenas para as secções de Expressão Físico-Motora.

O pequeno canteiro foi recentemente reutilizado pelas AAAF que junto com as crianças que ficam no JI após as 15h30, plantaram algumas flores nos pneus de carro tornando este espaço mais atrativo.

## 2.2 SALA DE ATIVIDADES

O espaço pedagógico deve ser um lugar que transmite bem-estar, alegria e prazer, um espaço aberto às experiências, vivências e interesses das crianças e da comunidade. Este espaço deve procurar ser um lugar de encontro, de habitação, acolhedor e de abrigo, pois é neste espaço que as crianças vão estar presentes todos os dias durante um longo período de tempo (Oliveira-Formosinho, Andrade, & Formosinho, 2011).

A sala de atividades é bastante acolhedora e segura, iluminada e arejada, assim como, de fácil acesso ao espaço exterior. O pavimento é impermeável para facilitar a limpeza de qualquer tipo de substância. Outro aspeto de relevância são as paredes, estas são utilizadas como expositores das produções das crianças e rotativamente vão sendo alteradas ao longo do ano letivo, servem para que estas se revejam nas suas obras (desenho, pintura ou texto). É também nas paredes que encontramos os “instrumentos de monitoragem da acção educativa”, assim designado pelo MEM (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013) ou “instrumentos de gestão do quotidiano” como são referidos pela Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho, Andrade, & Formosinho, 2011, p.26) e dispostos à altura das crianças. Dos vários instrumentos destaco aqueles que as crianças mais utilizam como: o quadro de presenças, o quadro das comunicações, o quadro do calendário e do tempo, o quadro dos chefes de sala, o quadro do plano de atividades semanal e o quadro de registo de trabalho autónomo.

Esta sala apesar de ter um espaço reduzido para um grupo de 24 crianças, encontra-se dividida por 11 áreas diferenciadas para atividades dirigidas ou de trabalho autónomo e uma área central polivalente. Segundo Folque (1999, p.8), no modelo do MEM a organização da sala é vista como a estrutura básica que fornece as oportunidades para os alunos aprenderem, sendo o professor o responsável por essa organização. A divisão do espaço por áreas diferenciadas com materiais próprios e adequados ao grupo de crianças ajuda na organização da própria sala e facilita a coconstrução de aprendizagens significativas (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013). As áreas são distintas umas das outras, estão devidamente

identificadas e com a indicação do número de crianças que podem frequentá-las. Estes correspondem a espaços como: a biblioteca; os fantoches; a matemática; a casa; as ciências; o computador; a escrita; a pista; a expressão plástica; a loja e as construções.

Dando continuidade à caracterização da sala, é importante referir que se encontram no centro mesas e cadeiras, que estão adequadas à faixa etária e são em número suficiente para todas as crianças. Estas servem de suporte para atividades que se vão desenrolando a partir das respetivas áreas, em pequenos grupos, como os jogos da matemática e da escrita, ou outras atividades de pequeno e grande grupo, ou mesmo individuais, ou de apoio à educadora para pequenas tarefas de escrita e de leitura.

Os materiais utilizados pelas crianças estão dispostos em prateleiras ao seu alcance. A sala contém muito material e jogos didáticos novos, que têm sido adquiridos pelas educadoras nos últimos anos com a ajuda do dinheiro que vem do estado e da associação de pais, por acharem que era algo que fazia falta na instituição. Ao longo do ano letivo, os jogos vão sendo trocados pelas duas salas.

A área da biblioteca é um espaço que dispõe de um tapete com almofadas suficientes para todo o grupo de crianças e duas estantes com livros diversos, que vão sendo trocados. É também neste espaço que se realizam a hora do conto e os vários momentos de reunião em grande grupo ao longo do dia.

O espaço dos fantoches integra um fantocheiro e alguns fantoches, possibilita às crianças, a recriação de histórias e a apresentação das mesmas aos amigos.

A área da matemática engloba jogos de cariz matemático, como puzzles, jogos de memória, de encaixe, dominó, de tabuleiro, etc. E que se encontram numa estante devidamente organizados e catalogados por formas geométricas. Também contém um cartaz com os números em sequência de 0 a 99.

A área da casa é um espaço dedicado a atividades de “faz de conta”. Esta é composta por um quarto e uma cozinha ambas em madeira. Aqui encontram-se roupas, acessórios, utensílios de cozinha para confeção de alimentos e de limpeza e

também, uma grande variedade de alimentos de plástico. Este espaço é bastante apreciado tanto pelas meninas como pelos meninos.

A área da loja é uma imitação de uma mercearia em miniatura com uma caixa registadora, também contém legumes, fruta, enlatados que podem ser comprados pelas crianças que se encontram na casa. Neste local apenas pode estar uma criança de cada vez.

A área das ciências é um espaço muito pequeno que não permite fazer grandes experiências, mas ao mesmo tempo contém material que ajuda a criança a despertar a sua sensibilidade para o meio próximo e de introdução às ciências. Este espaço contém duas cadeiras e uma mesa. Na mesa estão expostos vários instrumentos que a criança pode utilizar para medir, pesar e observar animais de espécies pequenas. Aqui também, encontram-se seres vivos, como plantas e uma tartaruga.

A área do computador, área que integra dois computadores, uma impressora a cores, colunas de som e acesso à internet. As crianças utilizam-no para jogarem jogos com cariz educativo que abrangem várias áreas do conhecimento, nomeadamente a matemática e a escrita. Os jogos encontram-se em CD-ROM e pré-instalados no ambiente de trabalho do computador. Também, serve de apoio ao educador para tarefas de escrita, pesquisa na internet e impressão de trabalhos.

A área da escrita contém jogos de letras, palavras e puzzles, como o puzzle do alfabeto. Contém também, uma pasta com várias imagens com a respetiva palavra para as crianças, sempre que o desejarem, tentarem reproduzi-las. Para isso, estão disponíveis diversos materiais para as várias tentativas de pré-escrita das crianças. Dispõe de lápis de carvão e pequenos blocos, assim como de letras com hímen para serem dispostas num tabuleiro magnético, onde podem manusear simplesmente as letras e identificá-las ou tentar formar palavras por correspondência de outras. Neste local, a parede está preenchida com os nomes de todas as crianças e uma fotografia associada ao nome respetivo. Estes estão escritos a computador e podem ser retirados da parede, para que as crianças copiem o seu nome e o dos colegas. Esta questão é

importante para facilitar a emergência da linguagem escrita, na medida em que a criança está em contacto com a mesma (ME, 1997, p. 65).

A área da pista é composta por vários carros, uma pista de plástico com andares e uma pista feita em blocos de madeira que permite às crianças construir a pista que entenderem.

A área das construções disponibiliza peças de encaixe, legos e blocos para a produção de construções variadas e improvisadas e que no final do dia podem ser apresentadas aos colegas na reunião em grande grupo.

Por fim, a área da expressão plástica, contém vários copos com lápis e canetas de cor correspondente a cada uma das crianças, e uma caixa com folhas brancas e outra para guardarem os trabalhos que não terminam dando-lhes continuidade noutro dia.

### **2.3 ORGANIZAÇÃO DO TEMPO**

Segundo Oliveira-Formosinho, Andrade, e Formosinho (2011) e as OCEPE (ME, 1997), o tempo pedagógico consiste na organização do dia e da semana, com uma rotina diária que respeita os ritmos das crianças, tendo em conta o seu bem-estar e as suas aprendizagens. Este deve estar dividido tendo em conta os vários ritmos exigidos ao longo do dia, o da criança individual, o dos pequenos grupos e do grande grupo.

A rotina diária<sup>4</sup> deste grupo de crianças tem horários bem definidos e fixos para a realização das várias atividades. No entanto, verifiquei que esta pode ser alterada esporadicamente, como por exemplo, em situações de visitas de estudo, em que o reforço da manhã é mais cedo que o habitual, em situações de festas ou outras atividades especiais, como na receção de convidados.

---

<sup>4</sup> Ver apêndice 4: Tabela da Rotina Diária e Calendário Semanal de atividades

No presente ano letivo continuam a desenvolver-se três atividades de enriquecimento curricular (natação, dança criativa e música) para as crianças cujos encarregados de educação procederam à respetiva inscrição junto da entidade promotora. A supervisão destas atividades e a articulação com a entidade promotora das mesmas é realizada pela educadora. Mensalmente, a educadora reúne-se com a assistente técnica responsável pela dinamização destas atividades, tendo em vista a consecução dos objetivos.

#### **2.4 CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS**

O grupo com que estagiei é constituído por 24 crianças, sendo que 13 são raparigas e 11 são rapazes. Estas crianças têm idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos de idade, mas nem todas pertencem ao concelho de Coimbra.

No ano letivo de 2014/2015, 8 das 24 crianças frequentavam o JI pela primeira vez, 6 crianças de 4 anos e 2 crianças de 5 anos. Do que observei, estes elementos estão bem inseridos no grupo com boas relações interpessoais com os adultos e os colegas, e adaptados às rotinas, aos materiais e aos espaços do ambiente educativo.

No grupo existem duas crianças com NEE, uma de caráter permanente, mas ainda em processo de referenciação à Equipa de Educação Especial do Agrupamento de Escolas, tendo por base relatórios do Centro de Desenvolvimento da Criança. A outra criança tem apoio ao nível da terapia da fala, este apoio é prestado semanalmente no JI por uma terapeuta. Constatei ao longo do estágio que estas duas crianças se encontram bem inseridas no grupo.

Devido à diversidade de idades entre as crianças, torna-se evidente a diferença que existe entre algumas crianças a nível do seu desenvolvimento e das suas competências, o que torna este grupo heterogéneo. No entanto, a educadora consegue que exista uma boa coesão do grupo, observando no dia-a-dia os relacionamentos de amizade, cooperação e de ajuda.

Estas crianças são muito ativas, alegres, algumas mais tímidas do que outras, mas de um modo geral, bastante comunicativas e interventivas, isto é notório no tempo de acolhimento quando vemos as crianças a pedirem permissão para falar porque têm algo a partilhar com o grupo e com a educadora. Observa-se um forte interesse colaborativo e empenho nas várias atividades desenvolvidas no âmbito de todas as áreas curriculares e uma boa receptividade a novos desafios. No entanto, alguns elementos necessitam de uma atenção especial do adulto tendo em conta o desenvolvimento das suas capacidades de concentração em algumas tarefas e/ou ao nível do cumprimento de regras.

Todos os elementos do grupo são assíduos e pontuais e gostam de vir ao JI, era visível na cara deles sempre que entravam pela porta da sala, dando os bons dias a todos com um sorriso na cara.

## **2.5 RELAÇÕES COM A COMUNIDADE**

O JI zela pelo contacto com a comunidade educativa participando em eventos e atividades propostas pela CMC e organizando visitas de estudo. As educadoras estão sempre atentas a exposições, visitas e teatros interessantes relacionados, ou não, com os projetos em curso.

Durante o estágio tive a oportunidade de assistir e participar em diversas saídas com as crianças: visita ao Museu Botânico e ao Museu de Zoologia e fomos assistir ao espetáculo, “A Orquestra dos Brinquedos” no TAGV. O transporte para os locais de visita, é assegurado pela mesma entidade promotora das AEC. Nestas visitas vão sempre junto com as educadoras duas assistentes operacionais.

Zabalza (2001) defende que deve existir cooperação escola-família para uma boa aprendizagem da criança. A escola deve ser aberta e facilitadora da participação ativa dos pais no processo educativo dos filhos. A educadora envolve os pais em várias atividades e projetos do JI e na avaliação das crianças. Disto é exemplo, os dias festivos, como o Dia do Pai a que tive a oportunidade de assistir. Por vezes, alguns pais são convidados a deslocarem-se à instituição para dinamizar algumas atividades, por

exemplo, relacionadas com a sua profissão. Também verificámos que é permitida a entrada dos pais no dia de aniversário do(a) filho(a), na hora do reforço da manhã. São pedidos trabalhos relacionados com pequenos projetos da sala para serem feitos em família e depois partilhados em grande grupo pelas crianças.

A comunicação entre o JI e os pais é sempre feita por escrito na caderneta escolar da educação de pré-escolar de cada criança, também pode ser pessoalmente, quando os pais vão levar ou buscar os filhos, e através de comunicados colocados na porta do JI. Uma vez por semana, a educadora tem uma hora destinada para o atendimento aos pais, sempre que se justifique. Segundo Roldão (1999) esta troca de informação com os pais é bastante importante porque permite ao educador analisar e melhor compreender os comportamentos das crianças, permitindo assim optar por estratégias e ações mais adequadas a cada criança.

Outros exemplos de interligação com a comunidade são: as exposições de trabalhos e divulgação de projetos em curso expostos no espaço de entrada do JI e na porta da sala de atividades; e o empréstimo domiciliário, semanal, de livros, que são escolhidos pelas crianças e uma vez por mês, recolhidos e trocados pela Bibliomóvel.

## **2.6 PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCADORA**

Antes de iniciar uma breve reflexão sobre a prática da educadora, importa referir que não existe um Projeto Curricular de Sala que sustente a ação pedagógica. Verifica-se que são realizados pequenos projetos em sala, outros dinamizados em parceria com as famílias e outros vindos da CMC. Em estágio, pudemos observar alguns destes projetos. O projeto “Pequenos engenheiros à descoberta do mundo construído” engloba atividades de observação e exploração de ferramentas e mecanismos com a colaboração de um engenheiro que vem ao JI, uma vez por semana. Outro projeto é designado de “Lá Fora...à descoberta do mundo natural” que está a ser desenvolvido em parceria com as famílias, e visa promover a observação e exploração da natureza. Neste projeto, as famílias vão levando para casa, ao longo do ano, pequenos desafios para fazerem com os seus filhos. Depois, as crianças trazem para o JI os resultados obtidos e apresentam aos colegas. Por fim, a CMC lançou o

projeto “É de pequenino que se aprende a tratar os animais com carinho”, a todos os JI da rede pública do concelho. O objetivo deste projeto é de sensibilizar as crianças para os cuidados a ter com os animais de estimação. Deste projeto resultou a construção da escultura de um cão, que fez parte de uma exposição pública.

O desenvolvimento curricular é da responsabilidade da educadora que deve articular as diferentes áreas de conteúdo através de atividades propostas às crianças que deverão ajudar a cumprir os objetivos e metas pretendidos.

Verificámos que a educadora não segue um único modelo pedagógico, mas simpatiza com algumas ideias de pelo menos dois deles, o MEM e a Pedagogia em Participação. O MEM está visível na forma como o espaço educativo está dividido, por várias áreas e na aplicação de algumas práticas. A educadora referiu que sempre que pode, vai ao sábado mensal, onde são apresentadas e descritas práticas pedagógicas e de reflexão sobre um tema do sistema curricular aberto a todos os profissionais de educação da região.

Relativamente às estratégias da educadora, é contagiante ouvi-la falar com as crianças sem sair do mesmo tom de voz, mesmo que seja para chamar a atenção de algum comportamento menos próprio no momento. Para o mesmo efeito, tenta não aplicar as frases na negação, referindo “Ontem o teu comportamento foi bom mas hoje estás menos bem”. Por outro lado, como forma de incentivar um comportamento adequado e positivo, a EC, tenta sempre que possível, elogiar a criança com uma palavra de afeto. Também para incentivar a criança no seu desenvolvimento individual e de aprendizagem, a educadora estipulou a entrega de “Boas Novas”. Estas são rolinhos de cartão que levam dentro uma folha, onde a educadora escreve a meta atingida pela criança, geralmente determinada competência que tinha dificuldade em atingir, por exemplo: uma criança que consegue fazer um puzzle sozinha e que até à data ainda não o tinha conseguido.

Nas reuniões em grande grupo, as crianças sabem que existem regras e normas bem estabelecidas, mas, por vezes, testam os limites do adulto. A educadora utiliza várias técnicas para gestão e controlo do grupo. Para as crianças fazerem silêncio toca um sino com som suave, quando estão muito agitadas, canta uma

canção para acalmarem, e no caso, de alguma criança continuar a perturbar a reunião, esta é convidada a sair do tapete e sentar-se no chão à parte do grupo.

As reuniões em grande grupo promovem a comunicação oral, é um tempo de partilha de novidades vindas de casa, de alguma situação a expor à educadora e ao grupo. É também, nestes momentos que a educadora explica as atividades a realizar ao longo do dia e onde são tomadas decisões com as crianças, escutando-as e dando-lhes voz, disto é exemplo o que diz Oliveira-Formosinho et al., (2013, p. 49) “A escuta é um processo de ouvir a crianças sobre a colaboração no processo de coconstrução do conhecimento, isto é, sobre a sua colaboração na codificação da sua jornada de aprendizagem”.

Outra prática de grande interesse é o facto de a educadora utilizar fantoches para conversar com as crianças, não sistematicamente, mas sempre que achar oportuno. Segundo Sousa, “o fantoche é essencialmente, para a criança, um companheiro com o qual marcha, corre, dança e canta, participando muitas vezes consigo em todas as atividades: vai com ele comer, leva-o consigo para dormir a sesta, está presente na «cerimónia do bacio», leva-o para o recreio, etc” (Sousa, 2003, p. 94). De acordo com estes moldes, a educadora leva muitas vezes as duas marionetas da sala, o rei Tobias e o palhaço Obias, para as visitas de estudo e são as crianças que os transportam. Na sala também, existe o Joka, um fantoche de boca e de corpo inteiro.

A educadora planifica, tendo em conta todas as áreas e domínios. No entanto, verifiquei que dá bastante relevo ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. Desde que entrámos neste estabelecimento de ensino, o que mais vimos foram crianças a transcreverem palavras, as OCEPE referem que é importante que a criança tenha contacto com o código escrito.

Além da observação direta, a educadora avalia as crianças através dos seus portefólios. Nestes encontram-se os diversos trabalhos realizados pelas crianças e onde estas também fazem uma apreciação do seu trabalho.

## 2.7 ATUAÇÃO PEDAGÓGICA: DAS PEQUENAS ÀS GRANDES INTERVENÇÕES

Nesta fase começámos por planejar e executar pequenas atividades com as crianças, criando um ambiente de adaptação da relação entre adulto-criança. Tentámos promover atividades interessantes e significativas que estivessem de acordo com a rotina diária, os projetos em curso, as OCEPE e integradas nos interesses e necessidades do grupo e de cada criança.

As atividades foram sendo planeadas segundo as OCEPE, “referência comum para todos os educadores” e “destinam-se à organização da componente educativa” (ME, 1997), tendo em conta as várias áreas de conteúdo e os seus domínios. Planeámos as nossas pequenas intervenções incidindo primeiro nos domínios das expressões, de forma a começar com atividades mais simples e que despertassem o interesse das crianças. Por outro lado, e após uma breve reflexão com a EC, também ela achou pertinente começar com as expressões, visto ser dos domínios que os grupos de estágio, no seu geral, têm menos à vontade e mais dificuldade em articular com os outros domínios do saber.

As pequenas intervenções foram realizadas entre os dias 19 e 27 de fevereiro<sup>5</sup>. Começámos, estrategicamente, com uma atividade já por mim experienciada, para evitar algum constrangimento e eventual imprevisto. Devido ao grupo ser grande e para que todos participassem, optámos pela construção de dois paus de chuva, possibilitando também, a execução dos mesmos por todas as crianças. Assim, formámos dois grupos que executaram a construção dos paus-de-chuva<sup>6</sup>, e outros dois a sua decoração, com material autocolante. Por fim, devido ao nome do instrumento construído e ao tempo que se fazia sentir nesta altura do ano, ensinámos a canção: “A chuva é um Ping Ping”, acompanhada do som dos paus de chuva e claro, dando a possibilidade às crianças de também o experimentarem. Nesta atividade chegámos à conclusão que tinha tarefas muito individualizadas e de trabalho do adulto, disto é exemplo, cortar com a tesoura os fundos das garrafas e apenas uma criança colocar à vez o arroz e a massa no gregal da garrafa. Numa

---

<sup>5</sup> Ver apêndice 5: Planificação das pequenas intervenções

<sup>6</sup> Ver apêndice 6: Fotografias da construção do pau-de-chuva

próxima vez, faria grupos de 4 crianças em vez de 6, apenas para a parte da construção. E traria um funil para auxiliar na colocação das sementes dentro da garrafa.

Ao longo da construção do pau de chuva fizemos um registo fotográfico das várias fases da construção do instrumento, para que através dessas imagens as crianças identificassem a sequência do processo de construção, ordenando as mesmas de forma lógica. Isto resultou em outra atividade com um grupo de seis crianças. Visto ser prática da EC, optámos por pedir às crianças para transcreverem algumas palavras que estão relacionadas com as imagens em pequenas folhas. No fim, colaram tudo num cartaz que ficou exposto na sala.

Durante esta fase tentámos também ir ao encontro dos temas que estavam a ser trabalhados em sala e adequados às visitas de estudo. Realizámos um jogo ligado à expressão dramática, relacionado com os animais. Este jogo foi realizado por duas vezes, para melhorarmos alguns aspetos que não resultaram bem. Chegámos à conclusão que teríamos de imitar primeiro o animal, exagerando um pouco, para ajudar as crianças a soltarem-se mais. Optámos na segunda vez, representar o animal junto com a criança e combinar com ela alguns movimentos.

Os momentos de Expressão Físico-Motora foram uma das nossas maiores deficiências. Sentimos que não estávamos devidamente preparadas para este tipo de atividades. No entanto, fomos melhorando alguns aspetos e estratégias à medida que íamos conhecendo melhor o grupo.

Das várias atividades realizadas, destaco uma que achei mais pertinente. As crianças estavam a aprender sobre sementes que se comem e que não se podem comer, e traziam alguns trabalhos realizados em casa. Durante uma conversa em grupo percebemos que algumas crianças estavam confusas com as palavras semear, plantar e germinar. A partir daqui, achámos oportuno fazer uma experiência com sementes e ajudá-los a distinguir melhor estes conceitos. Por outro lado, aproveitar algum material didático pouco utilizado da sala.

De um modo sintetizado, esta atividade consistiu, em observar a germinação do feijão, do grão, da batata-doce e do agrião<sup>7</sup>. Às crianças, foram-lhes dadas umas folhas de registo, para primeiro registarem o material utilizado e depois a evolução das sementes. Este registo foi realizado em grupos de 4/5 crianças, cada grupo ficou responsável por uma semente. Depois foi necessário passar estas sementes para um vaso com terra para que não morressem.

À parte deste registo e experiência, utilizámos um recipiente transparente, onde plantámos um tubérculo, uma cenoura pequena em fase de desenvolvimento, e semeámos dois feijões e algumas sementes de agrião. A ideia foi as crianças observarem as raízes e o tubérculo a crescerem e as sementes a transformarem-se. Até à data apenas se observou raízes.

Estas atividades resultaram num registo fotográfico deixado na sala numa saca feita em feltro para as crianças se recordarem destas experiências realizadas por nós.

---

<sup>7</sup> Ver apêndice 7: Fotografias das experiências: Germinar, Semear e Plantar

## **PARTE II - UM PERCURSO DE EXPERIÊNCIAS**

---



## 1 APRENDER ATRAVÉS DO BRINCAR

Se questionarmos um grupo de crianças sobre o que mais gostam de fazer, certamente que a resposta mais comum será, brincar. A IPSS onde realizei o estágio em Creche, tem como filosofia de ensino “aprender através do brincar”. “As crianças brincam muito, porque brincar é a base de toda a aprendizagem. A criança gosta é de brincar, tudo se aprende a brincar. O caminho para atingir as metas é que pode variar.”<sup>8</sup>

Brincar é uma prioridade deste estabelecimento de ensino que refere que não se trabalha com fichas didáticas porque é através da brincadeira que as crianças chegam aos conhecimentos. A criança é levada a resolver problemas do dia-a-dia. “No brincar livre é que se conhecem as competências da criança, quando ela as aplica livremente sem estar a ser orientada.”<sup>9</sup>

Brincar é “a maneira de a criança aprender e que negligenciar ou ignorar o papel do brincar como meio educacional é negar a resposta natural da criança ao ambiente e, na verdade, à própria vida!” (Abbott, 2006, p.94). Além disso, brincar é um direito da criança, “a criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a actividades recreativas, que devem ser orientados para os mesmos objectivos da educação; a sociedade e as autoridades públicas deverão esforçar-se por promover o gozo destes direitos” (Declaração Universal dos Direitos da Criança, 1959).

Durante todo o meu estágio tive em conta o brincar da criança, sobretudo no período de observação. Segundo Moyles, et al. (2005, p. 200) “a observação do brincar é, ao mesmo tempo, um processo exigente e gratificante para o profissional, desafiando-o a aprender a partir do que ele observa no comportamento espontâneo da criança”. No entanto, esta observação não tem necessariamente que ser estanque. Sempre que me foi permitido, envolvi-me nas brincadeiras das crianças para conhecê-las e compreendê-las melhor e ganhar a sua confiança como estratégia facilitadora para a minha prática pedagógica. “Para que as crianças aceitem os

---

<sup>8</sup> Ver apêndice 1: Diário de Bordo do dia de apresentação

<sup>9</sup> Ver apêndice 1: Diário de Bordo do dia de apresentação

adultos no seu brincar precisam ser desenvolvidos relacionamentos baseados em mútua confiança e respeito” (Moyles, et al., 2005, p.105).

Uma das coisas que fazia com frequência era entrar no mundo imaginário das crianças, vivenciando situações do quotidiano. Foram várias as vezes que me sentei à mesa na cozinha do faz-de-conta e pedi às crianças que colocassem a mesa e me servissem uma refeição, imaginando que estava num restaurante, ou simplesmente em casa. “Ao participar do brincar sociodramático, o adulto pode aproveitar esse grande potencial de aprendizagem como uma maneira de trabalhar. Uma interação hábil pode estimular e agir como um catalisador, ajudar a focar a atenção da criança e propor desafios” (Moyles, et al., 2005, p. 116).

Papalia e Olds (2000) mostram que cerca de 10 a 17 % das brincadeiras das crianças de 2 a 3 anos, insere-se no jogo do faz-de-conta. É através desta forma de brincar, que as crianças aprendem a compreender melhor o ponto de vista de outra pessoa, a desenvolver habilidades na resolução de problemas sociais e a expressar a sua criatividade. Os adultos e crianças que brincam de faz-de-conta tendem a ter uma relação mais saudável e prazerosa. As crianças que brincam de faz-de-conta têm mais facilidade de criar as suas próprias imagens e a serem protagonistas da ação lúdica e quanto maior for a qualidade do brincar maior será o desenvolvimento cognitivo.

Por outro lado, o educador ao envolver-se nas brincadeiras pode e deve incentivar algumas crianças que sozinhas têm mais dificuldade em envolverem-se com os seus amigos no momento da brincadeira livre (Molyes et al, 2006). Várias vezes dei comigo a ter esta atitude em sala, pelo menos com duas ou três crianças que observei. Estas crianças isolavam-se um pouco, brincando sozinhas ou sentadas num canto da sala sem interagir com o grupo. Sempre que observei este cenário, tentei envolvê-las em brincadeiras do faz-de-conta ou levá-las à área dos jogos propondo-lhes um jogo. E sempre que isto acontecia, logo apareciam outras crianças para virem brincar comigo e não com aquela criança, no entanto, aproveitava o acontecimento para que esta criança não fosse esquecida pelas outras, tentando sempre estabelecer uma relação social entre elas.

De acordo com o modelo HighScope, citado por Molyes et al., (2006), o adulto também não deve ser “excessivamente invasivo” nas suas brincadeiras com as crianças, estas devem ter liberdade de ação para desenvolverem as suas próprias ideias mesmo que fracassem. Muitas vezes, é necessário passar pelo fracasso para chegarem ao sucesso. Não devemos esquecer que o educador é apenas um orientador e mediador.

Muitos foram os estudos feitos por vários autores, nomeadamente por Maria Montessori, que desenvolveram métodos pedagógicos com base na brincadeira infantil, partindo de observações realizadas com grupos de crianças. Mas só no séc. XX, com o movimento de reforma do jardim de infância e da escola maternal moderna é que foi aceite a brincadeira natural das crianças como um veículo para a aprendizagem. A partir desta altura, passou a existir um certo cuidado com o equipamento e os materiais escolhidos de modo a que estes estivessem ao alcance das crianças e estimulassem a elaboração de brincadeiras na sala de aula. Tal verifica-se nos dias de hoje em todas as salas de creche e jardim-de-infância, que contêm o cantinho das bonecas ou a área de tarefas domésticas, como sejam a cozinha com os seus acessórios e alguns eletrodomésticos, a tábua de passar a ferro, alimentos de plástico, etc, assim como outras áreas que estimulam a brincadeira infantil, como por exemplo o cantinho do cabeleireiro (Spodeek & Saracho, 1998, p.210)

Achei curioso que nesta IPSS, os cantinhos já referidos, tenham sido também duplicados no exterior. Disto é exemplo, a “cozinha de lama”, assim designada pelas educadoras, fundamentada em literatura internacional (mud kitchen). Esta cozinha no exterior dá a oportunidade às crianças de brincarem com objetos reais das cozinhas das nossas casas e “fazerem comida” com o que encontram no exterior. Isto foi algo que achei fabuloso e que me fez lembrar a minha infância, quando me sentava à porta da casa da minha avó a cozinhar erva com terra, num pequeno tacho de brincar, imaginando que seria uma deliciosa refeição.

Na minha prática pedagógica, aprendi também que existem várias formas de brincar e que nem sempre é preciso gastar dinheiro em material para tal, sendo

apenas necessária a imaginação, a criatividade e empenho. Portanto, para captar a atenção de um grupo de crianças e fazê-las felizes, basta proporcionar-lhes momentos de brincadeira. Disto é exemplo o jogo de roda (Eih! Bugui Bugui, Eih!). Esta atividade implica formar uma roda sem saírem do lugar, aprender e cantar uma canção, recordar e movimentar algumas partes do corpo. Todas as crianças ficaram motivadas ao participar no jogo observando como eu fazia para fazerem igual. O seu envolvimento foi de tal forma que elas próprias começaram a escolher as partes do corpo que gostariam de cantar e dançar no jogo. Isto levou a movimentarem quase todas as suas partes do corpo trabalhando o desenvolvimento motor.

O adulto de referência tem um papel preponderante Rogers (1996, p.151) refere que “uma das responsabilidades mais importantes dos adultos que ensinam crianças é criar e manter um ambiente físico que encoraje as brincadeiras activas”.

Spodek & Saracho (1998, p. 215) referem:

“À medida que as crianças crescem, os professores geralmente limitam o tempo dedicado a brincadeira livre na sala de aula, e aumentam o total de brincadeiras dirigidas e de trabalho.

A brincadeira educativa pode assumir muitas formas. O papel chave dos professores nela é modificar a brincadeira natural espontânea das crianças para que ela adquira um valor pedagógico, ao mesmo tempo em que mantêm suas qualidades lúdicas. Os professores também criam brincadeiras educativas menos espontâneas, que são avaliadas não somente de acordo com o grau de envolvimento das crianças, mas também com sua eficácia em atingir as metas educativas.”

Outra vertente do brincar, leva a que se estimule outras áreas do saber, tais como a aprendizagem das artes, ciências, matemática, estudos sociais, linguagem e alfabetização (Spodek & Saracho, 1998, p.224). Spodek e Saracho (ibidem) citando Judith Horne et al., (1993) dizem que “a brincadeira pode ser concebida como o centro de um currículo de primeira infância. É importante notar, entretanto, como ela pode ajudar a alcançar os objetivos da educação precoce nas várias áreas de conteúdo”.

O brincar é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem das crianças. Por isso, cabe a nós educadoras incluir o ato do brincar nas atividades pedagógicas a fim de auxiliar no desenvolvimento cognitivo das crianças e dar-lhes tempo suficiente para aproveitarem ao máximo a excelência do brincar.



## **2 IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO “UMA VIAGEM... AO MUNDO DA ESCRITA”**

### **2.1 METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO - BREVE ABORDAGEM**

A metodologia de trabalho de projeto é atualmente reconhecida como um dos modelos curriculares para a educação de infância, consistindo numa estratégia de aprendizagem e de desenvolvimento com o objetivo de promover aprendizagens significativas às crianças, através da sua interação com o meio envolvente.

A pedagogia de projeto foi implementada por John Dewey e Kilpatrick há quase um século em algumas escolas americanas e mais tarde divulgada na Europa pelos fundadores da Escola Nova, mas sem grande repercussão em Portugal (Resendes & Soares, 2002). Esta pedagogia fundamenta-se nas teorias construtivistas de Piaget e Vigotsky.

Em Portugal foi divulgado pela primeira vez em 1943 pela pedagoga Irene Lisboa no livro *Modernas Tendências de Educação*, mas só após o 25 de Abril de 1974 é que foi reintroduzida a metodologia de Trabalho de Projeto através de um curso divulgado pelo Ministério da Educação, com o objetivo de orientar educadores de infância na sua utilização nos Jardins de Infância da rede pública. No entanto, o MEM já colocava em prática esta pedagogia desde os anos 60, fazendo parte integrante do seu modelo pedagógico (Vasconcelos, et al., p.9 e 10).

Na base desta metodologia encontra-se uma pedagogia de infância socio-construtivista, que por sua vez “baseia-se na crença de que todas as pessoas têm agência e baseia-se nos saberes teóricos que descrevem, compreendem e explicam o exercício dessa agência (saberes pedagógicos, sociológicos, antropológicos, organizacionais, entre outros)” (Oliveira-Formosinho, et al., 2013, p.31). A perspetiva socio-construtivista encara o estudante como alguém embebido num contexto social e cultural, que participa ativamente na construção das suas aprendizagens e que constrói o seu próprio conhecimento através das interações sociais e da participação em atividades conjuntas com outras pessoas mais experientes.

Formosinho et al., referem que “é uma estratégia de diferenciação de conteúdos das aprendizagens, das actividades e do tempo. Centra-se no trabalho dos alunos, isto é, no aprender, e não na lição do professor, isto é, ensinar” (2011, p.66). Pode-se dizer que rompe com a prática pedagógica tradicional de “transmissão” que fomenta a memorização e o treino, apresentando uma nova forma de realizar pedagogia mais centrada na “aprendizagem dos alunos e nos seus interesses permitindo uma articulação entre diferentes áreas e domínios do saber” (Katz, et al., 1998, p.99).

Um trabalho de projeto, parte dos interesses e/ou curiosidades manifestadas pelas crianças; de um problema, de uma notícia, daquilo que gostariam de saber acerca de um fenómeno, etc, ou através de um indutor colocado ao dispor do grupo pelo professor/educador, ou pelas crianças, permitindo fazer a ponte entre o saber e a experiência, entre o conhecimento do quotidiano e o conhecimento escolar. Outros autores acrescentam que este tipo de pedagogia se centra nas crianças como “actores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente através do processo educativo, na(s) cultura(s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p.21).

O professor/educador tem o papel de coordenador, intervindo por sua iniciativa ou a pedido dos alunos. É desta forma, o gestor de projetos, tendo em consideração os interesses, os saberes prévios e os ritmos de aprendizagem dos alunos, para que tudo isto incorporado, resulte na ampliação dos saberes de todos os atores. Esta metodologia favorece o desenvolvimento de relações positivas entre alunos e entre alunos e professores/educadores, para além de desenvolver competências de cooperação, autonomia, reflexão e avaliação.

Kilpatrick citado por Formosinho et al., (2011, p.55) afirma: “Não é como celeiro ou frigorífico que a infância pode ser eficientemente utilizada. Sê-lo-á quando a criança for posta a trabalhar, a dirigir empreendimentos e a resolver problemas que solicitem os seus esforços presentes no momento em que age. Dessa forma a aprendizagem e o pensamento passados são conservados vivos e ligará o velho ao novo e irá construindo o espírito na razão do trabalho feito”.

O que torna verdadeiramente marcante esta metodologia é o facto de ela começar por um problema, por uma situação e não por um tema, refletindo numa forma de o resolver, levando à pesquisa e fazer desta e dos seus atores (a criança e o educador) o centro de uma aprendizagem.

## 2.2 FASES DA METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

Vários autores defendem que a elaboração de um Trabalho de Projeto é constituída por várias fases ou passos lógicos de ajuda no processo de aprendizagem.

Kilpatrick, citado por Formosinho et al. (2011, p.57), resume em cinco passos que devemos ter em conta na elaboração de um Trabalho de Projeto:

“1) Devemos começar por onde estão 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 melhor responder à situação-problema e às possibilidades de conduzir a pesquisa; 4) o desenvolvimento da pesquisa e a testagem constantes 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 (...) A avaliação não tem aqui o cunho de fecho ou encerramento de processo, mas de síntese recapituladora. A avaliação é um procedimento, uma atitude transversal a todas as fases do projeto.”

Resendes e Soares (2002) apresentam a seguinte sequência: **Identificação do problema**, após a identificação e formulação de problemas (O que sabemos? O que queremos saber? Onde vamos descobrir?), procede-se à **Execução**, isto é, à pesquisa e produção, que conduzirá à **Comunicação**, apresentação, globalização e por fim, a **Avaliação** final do produto.

As fases desenvolvidas e ilustradas no Trabalho de Projeto a seguir apresentado tem por base Vasconcelos et al., (2012), onde podemos encontrar quatro fases distintas nesta metodologia de ensino: definição do problema, planificação e desenvolvimento do trabalho, execução e avaliação e divulgação. No entanto, a

mesma autora refere que estas mesmas fases podem “não ser sequenciais no tempo, num desenvolvimento linear. Entrecruzam-se, re-elaboram-se de forma sistemática, numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta” (Vasconcelos et al., 2012, p.17).

### 2.2.1 SITUAÇÃO DESENCADEADORA DO PROJETO

Durante o estágio em educação pré-escolar era obrigatório que colocássemos em prática esta metodologia de aprendizagem em sala com o grupo de crianças. Para tal, foi necessário, ao longo das fases de ambientação e das pequenas intervenções, observar e escutar os interesses das crianças, visto que, para a realização de um trabalho por projeto, este deverá ir ao encontro da iniciativa das crianças ou de uma situação que lhes desperta curiosidade (Vasconcelos, 1998, p.102). Foi com alguma dificuldade que chegámos à definição de um tema para o projeto, visto que o grupo de crianças não estava desperto para utilizar esta metodologia e os temas que iam surgindo englobavam o interesse apenas de uma criança.

Existem inúmeras situações que podem desencadear o início de um projeto de ação com as crianças. De acordo com Katz e Chard (1997, p. 172) “um projeto pode começar de várias formas. Alguns começam quando uma ou mais crianças de um grupo demonstram interesse por algo que atrai a sua atenção. Outros começam quando o professor apresenta um tópico ou quando chega a acordo com as crianças sobre a seleção de um tópico.”

Neste caso, o projeto surgiu num momento de partilha da educadora com as estagiárias de uma tarefa proposta pela mesma às crianças. Esta tarefa consistiu na elaboração de um desenho como resposta à questão **“O que é que ainda gostarias de aprender no JI?”**. Segundo a análise que fizemos destes trabalhos, tornou-se evidente que um grupo significativo de crianças referiu que gostava de aprender a ler e a escrever.

### 2.2.2 FASE 1 – DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Nesta primeira fase é essencial existir uma “discussão preliminar” (Katz & Chard, 2009, p.150) baseada na partilha de ideias, saberes, informações que o grupo já tem acerca do tema, de maneira a “criar uma base de trabalho comum a todas as crianças envolvidas” (idem, p.102), encontrando um caminho para o desenvolvimento do projeto. Esta discussão preliminar ajuda também os educadores de infância a perceberem o grau de conhecimento das crianças sobre o tema em estudo (idem, p.103).

Para percebermos um pouco melhor este interesse por ler e escrever, reunimo-nos estrategicamente apenas com o grupo dos finalistas (as crianças que vão para o 1.º Ciclo em setembro). Nesta conversa referimos que sabíamos do interesse deles em aprender a ler e escrever e explicámos que não iríamos estar com eles tempo suficiente para concluírem essa aprendizagem, e que, por outro lado, esta é uma tarefa que cabe à professora da escola do 1.º Ciclo. No entanto, referimos que podíamos juntos aprender algumas coisas sobre a escrita e fazer algumas descobertas. De acordo com as OCEPE, a ideia não é introduzir a leitura e a escrita de uma forma formal e “clássica”, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita. Hoje em dia, as crianças contactam com o código escrito a toda a hora e já têm algumas ideias preconcebidas sobre a escrita (ME, 1997, p. 65).

Como forma de partir para o nosso projeto, questionámos o grupo sobre o que pensavam saber sobre a escrita. Neste momento sentimos alguma dificuldade das crianças em responderem, facto que não correspondeu às nossas expectativas, visto ser um grupo interventivo. Tornou-se necessário intervir e ajudá-las a perceber que tinham algum conhecimento sobre o assunto, como: escrever o seu nome e identificar e escrever algumas letras do abecedário. De imediato, para estimular a curiosidade do grupo e criar um ambiente de discussão do tema, questionámos se sabiam como apareceu a escrita, à qual uma criança referiu “apareceu com os homens das cavernas” e “eles escreviam nas paredes”. Outra referiu que eles faziam tinta com a fruta e plantas esmagadas e depois pintavam com os dedos. Depois algumas crianças começaram a dizer que queriam escrever como os homens das cavernas. Neste

momento, percebemos que estavam criadas as condições necessárias para o tema do projeto “história da escrita”.

Nesta primeira abordagem as crianças observaram que fomos registando as suas conceções sobre a escrita. Estes registos serviram de base para o primeiro tópico da Teia do projeto. Como a escrita está ligada a uma ação, designámos este tópico de “O que sabemos e já conseguimos fazer...”<sup>10</sup>.

Para a concretização de qualquer projeto é fundamental que o educador esteja confortável e seja possuidor de alguns conhecimentos básicos sobre o tema. Katz e Chard (2009, p. 121) referem que “para ajudarem a desenvolver um bom trabalho de projecto, os educadores de infância devem preparar-se muito bem, estudar e pesquisar”, também é relevante que o educador determine se “os temas têm matéria de estudo suficiente que justifique o tempo e o esforço neles investidos, quer pelas crianças quer pelo educador de infância”.

Fizemos algumas pesquisas e recolha de livros com gravuras sobre os povos da Pré-História e como eles comunicavam entre si. Desta pesquisa, retirámos o que era essencial e de fácil retenção para as crianças, visto que é um tema muito extenso e com tempo definido para terminar. Delineámos provisoriamente uma linha condutora do projeto e como iríamos começá-lo.

Por outro lado, o educador deve ter em conta que tem um papel fundamental na decisão do encadeamento do projeto, podendo ele mesmo alargar e apresentar propostas às crianças sem nunca impor a sua ideia. O importante é conseguir que elas mantenham a “chama acesa” da curiosidade, dando-lhes a oportunidade de enriquecer ou modificar a proposta apresentada (Katz, Ruivo, Silva, & Vasconcelos, 1998, p.102). Assim, para alargar o projeto a todo o grupo e como forma de despertar o interesse e captar a sua atenção, achámos interessante recorrer à utilização de dois bonecos de trapo que se faziam acompanhar de uma mala de viagem.

Estes bonecos, o Manuel e a Rita, nomes sugeridos e votados pelas crianças, foram elementos integrantes do projeto e estiveram sempre presentes na sala até este

---

<sup>10</sup> Ver apêndice 19: Resumo da teia

terminar. Estes não só serviram como mascotes do projeto, como também foram utilizados como ferramenta de expressão e comunicação. Sempre que achámos oportuno ou na introdução de atividades do projeto, utilizámo-los para conversarmos, através deles, com as crianças sobre o tema da escrita.

### 2.2.3 FASE 2 – PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

Durante esta fase devem ser elaborados mapas conceituais, teias ou redes como linhas orientadoras de pesquisa e do percurso que o projeto vai tomando.

Criámos a nossa Teia<sup>11</sup> com o título do projeto no centro e à sua volta com os seguintes tópicos: *O que sabemos e já conseguimos fazer...; Onde vamos pesquisar...; O que queremos descobrir...; O que queremos fazer...; e, O que aprendemos....* Estes tópicos foram sendo preenchidos ao longo da fase de execução do projeto. Segundo Rinaldi, citado por Vasconcelos et al., (2012, p. 15) este trabalho por projeto utilizou uma “planificação não-linear”, porque não se estabeleceram objetivos específicos para cada atividade antecipadamente. Em vez disso, fomos planificando as atividades com base no que poderia acontecer no decorrer do dia, do conhecimento que tínhamos das crianças, e noutras alturas fomos inferindo a partir de constatações feitas pelas crianças ao longo do projeto.

Através destes tópicos as crianças conseguem encontrar as etapas que constituem o trabalho de projeto e observar o seu percurso à medida que vêm a teia a crescer.

### 2.2.4 FASE 3 – EXECUÇÃO

Para melhor definir o projeto e dar o arranque necessário para o seu desenvolvimento, reunimo-nos em grande grupo e iniciámos um diálogo entre os dois bonecos e as crianças, sobre a curiosidade que tinham em aprender a ler e a escrever. Nesta conversa, as crianças ficaram a saber que juntos iriam fazer muitas

---

<sup>11</sup> Ver apêndice 19: Resumo da teia

descobertas sobre a escrita e perceberam que os bonecos se faziam acompanhar de uma mala. Aproveitámos esta observação e perguntámos para que servia uma mala, ao que, uma criança de três anos respondeu: “Para fazer uma viagem!”. Esta resposta teve um grande impacto na definição do título do projeto, ao qual designámos de **“Uma viagem... Ao Mundo da Escrita”**<sup>12</sup>.

Após definir o título do projeto começámos a nossa viagem. O Manuel e a Rita mostraram algumas imagens que traziam na mala sobre as primeiras formas de escrita do homem explicando que as recolheram de alguns livros da Biblioteca e da internet (locais de recolha de informação).

Mas para que este projeto tivesse algum fundamento, e para que surgissem mais ideias por parte das crianças, era necessário que estas fizessem a sua própria pesquisa sobre o assunto. Para tal, achámos oportuno levar livros e imagens retiradas da internet, relacionados com a escrita antiga e com os homens das cavernas. A identificação de diferentes tipos de livros e respetivas funções são exemplo de uma situação de exploração mais estruturada no que toca ao exercício de identificar funções da linguagem escrita (Mata, 2008).

Estava iniciada a terceira fase do projeto que corresponde à Execução. Nesta fase as crianças iniciam o seu processo de pesquisa, procura, investigação sobre o assunto através de variados recursos, contudo sempre através da realização de “experiências diretas” (Vasconcelos, 1998, p.142) que sejam vividas intensamente pelas crianças, permitindo que as respostas às suas questões surjam baseadas nas suas pesquisas, não sendo meramente transmitidas.

É nesta etapa que se pretende que a criança se envolva ativamente ao longo do processo, ou seja, aprenda fazendo. Neste momento deve ser dada a oportunidade à criança de recorrer às suas “Cem Linguagens” como são mencionadas na abordagem Reggio Emilia, pois devem ser promovidas as múltiplas linguagens da criança, nomeadamente, desenhar, pintar, discutir, dramatizar, escrever, recolher

---

<sup>12</sup> Ver apêndice 8: Início do projeto “Uma Viagem...ao Mundo da Escrita”.

dados e informações, contar, medir, calcular, cantar, entre outras, de forma a usufruírem de uma grande variedade de linguagens gráficas.

Nesta atividade de investigação, dividimos as crianças em pequenos grupos e estas folhearam livros informativos e enciclopédias, observaram imagens, símbolos, caracteres antigos e tentaram reproduzi-los em folhas brancas<sup>13</sup>.

Esta atividade teve um grande grau de implicação da maioria das crianças. Observámos que se organizavam da melhor forma para partilharem os diferentes materiais disponíveis. Estavam muito focadas e atentas na reprodução de alguns símbolos e imagens que passavam para uma folha branca. A certa altura uma criança foi buscar a lupa à área das ciências porque precisava de ver melhor os símbolos de uma imagem do livro e, outras duas crianças não conseguiam parar de reproduzir símbolos dos vários povos da antiguidade.

Estas reproduções desenhadas pelas crianças foram expostas na sala e designámos esta atividade “Do que pesquisámos e observámos, assim desenhámos...”.

Katz e Chard (1997) fazem referencia ao desenho como facilitador e favorecedor no desenvolvimento do projeto desde que começa até à sua conclusão. O desenho foca a atenção das crianças, pode ajudar a recordar o que observaram, representa o primeiro entendimento sobre o tema e ajuda-as a aperfeiçoarem a técnica individualmente.

A segunda atividade foi proposta pelas crianças, construir uma caverna para nela desenharem e pintarem como os Homens das Cavernas<sup>14</sup>, para tal, afixámos papel de cenário na parede da zona da “casinha”, local também, sugerido por elas. Com carvão natural, um dos materiais utilizados pelos Homens das Cavernas, as crianças desenharam, o contorno das suas mãos, vários animais, como cavalos, ovelhas e vacas, como tinham visto em algumas imagens dos livros. Depois pintaram algumas das imagens com tinta de guache.

---

<sup>13</sup> Ver apêndice 8: Início do projeto “Uma Viagem...ao Mundo da Escrita”.

<sup>14</sup> Ver apêndice 9: Construção da caverna.

No decorrer da atividade, as crianças observaram a caverna e disseram que faltavam Homens das Cavernas, assim, em três pedaços de papel de cenário, elas desenharam homens e mulheres das cavernas. Depois viram que lhes faltavam roupas idênticas às que eles usavam, “tecidos com bolas”. Trouxemos tecido, o mais idêntico possível ao que utilizavam para se vestirem e as crianças cortaram o tecido às tiras e foram colando como achavam conveniente. Depois, as crianças afixaram os Homens da Caverna na nossa caverna da sala.

Esta atividade ficou marcada como a representação do início da escrita, intitulando-a “A Escrita. Onde começou...”. Com esta atividade as crianças aprenderam e compreenderam, ao contrário do que elas pensavam saber, que os homens das cavernas não escreviam, mas sim desenhavam nas paredes para se exprimirem e transmitirem ideias.

Ainda na primeira semana do projeto, realizámos a terceira atividade. As crianças aprenderam a distinguir três tipos de escrita mais antiga, a escrita pictográfica, a escrita cuneiforme e a escrita hieroglífica, através da observação de algumas imagens trazidas pelos amigos, Manuel e Rita. Depois prosseguiu-se a atividade em pequenos grupos, as crianças puderam experimentar a escrita de símbolos em pequenas placas de barro. Escreveram no barro com um palito de espetadas em substituição à cunha da escrita cuneiforme<sup>15</sup>.

No seguimento do projeto, na hora do conto, apresentámos “O Livro da Escrita” de Ruth Rocha, em formato digital e projetado na parede. A ideia era ouvir a história da escrita adaptada a crianças para ajudá-las no desencadeamento de algum tipo de interrogação sobre o tema. No entanto, o resultado não foi o esperado, pois a história era um pouco grande e com imagens pouco atrativas, o que levou a distrações de algumas das crianças, principalmente das mais novas.

Continuámos o projeto com a quarta atividade realizada em várias fases. Desafiámos as crianças a encontrarem a escrita em vários locais<sup>16</sup> que lhes são

---

<sup>15</sup> Ver apêndice 10: Escrita de símbolos em barro.

<sup>16</sup> Ver apêndice 11: Locais de escrita.

conhecidos: no JI, dentro da sala e no exterior; em casa e no meio envolvente com a ajuda da família; e na Bibliomóvel.

No JI dividimos as crianças em dois grupos, um ficou comigo dentro da sala de atividades e outro foi com a minha colega de estágio para o exterior. Ambos os grupos foram à procura de escrita. Dentro da sala, entreguei uma folha pequena e um lápis a cada criança, disse que servia para registarem como quisessem os locais onde encontravam escrita. Deixei as crianças à vontade para explorarem bem o espaço, procuraram nos móveis, nas caixas, nos jogos, nas paredes. Com a minha colega, as crianças procuram as letras no recreio, encontraram a letra “A” na casa do escorrega, o “O” nos pneus, o “U” no baloiço da foca, descobriram que podiam formar letras com pequenas pedras e desenhá-las na areia. No fim, partilhámos todos, em reunião, o que cada grupo descobriu.

Como forma de aproveitar a ida mensal à Bibliomóvel, propusemos às crianças procurarem escrita fora e dentro do veículo enquanto escolhiam os livros para requisitar. Cada criança levou uma folha e um lápis para registarem as suas observações. Assim que as crianças chegaram perto da Bibliomóvel, logo perceberam onde estava a escrita, registando nas folhas as palavras que iam encontrando. Mais uma vez, discutimos em grande grupo o que cada um observou e registou.

Do processo educativo faz parte a família, uma vez que a educação pré-escolar foi pensada como um apoio “complementar” da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação (Vasconcelos, 1997, p.19). Para tal, os educadores devem “agarrar” as famílias fazendo-as sentir-se desejadas e bem aceites no contexto da escola” (Hohmann & Weikart, Educar a criança, 2004, p. 117).

Num trabalho de projeto, a inclusão da família é certamente uma mais-valia para alcançar os objetivos pretendidos com maior eficácia. Deste modo, cabe ao educador, assegurar-se “que os pais sejam, desde o início, informados da realização do projeto e convidados a participar” (Silva, 2005, p.62).

Os pais podem participar de diferentes formas. Estes podem abordar as crianças sobre o tema do projeto em contexto familiar, uma vez que “os temas dos projetos são provavelmente do conhecimento dos pais, eles podem facilmente conversar sobre as suas experiências pessoais e os seus conhecimentos com os filhos” (Katz & Chard, 2009, p.157).

Outra forma dos pais participarem no projeto é através da sua contribuição ativa nele. Para tal, enviámos uma proposta de trabalho para ser realizada em família<sup>17</sup>. Obtivemos uma boa colaboração neste trabalho, praticamente todas as famílias participaram. À medida que as crianças chegavam com estes trabalhos, estas apresentavam aos seus colegas, no período de acolhimento.

De forma a condensar o resultado destes trabalhos trazidos de casa, foram elaborados dois cartazes, um para a escrita encontrada em casa e outro para a escrita do ambiente envolvente. Nestes cartazes, as crianças desenharam objetos e colaram recortes de outros.

Durante o período de realização do projeto, comemorou-se o Dia Mundial do Livro<sup>18</sup>, este foi inserido no projeto e tornámo-lo num dia especial e diferente do habitual. Neste dia, cada criança elaborou um livro cujo título era “Ler...” e onde escreveu sobre o que é ler para ela.

Na hora do conto demos a conhecer a obra “O Livro que voa” do escritor Pierre Laury e da ilustradora Rébecca Dautremer. Este livro foi lido a quatro vozes, pelas estagiárias das duas salas, aos dois grupos de estágio. Imediatamente após a hora do conto, levámos as crianças a fazerem um percurso através de setas marcadas no chão da sala até ao pátio. As crianças ficaram surpresas quando viram o pátio preparado com almofadas no chão, um fio preso de um pilar ao outro e uma caixa, perceberam que algo de diferente ía acontecer. A caixa continha objetos em 3D representativos das principais partes da história da hora do conto. Estes objetos foram sendo estendidos com molas na corda pelas crianças formando a sequência à medida que recontavam a história do livro.

---

<sup>17</sup> Ver apêndice 12: Proposta de trabalho realizado em família.

<sup>18</sup> Ver apêndice 13: Dia Mundial do Livro.

O nosso projeto passou também pela exploração dos elementos que compõem o abecedário<sup>19</sup>, as Letras. Através de letras em EVA, de várias cores, as crianças formaram conjuntos de letras, umas formaram conjuntos por cores, outras perceberam que podiam formar grupos de letras iguais.

Outra maneira de explorarem as letras foi através da construção de um jogo, intitulado de “O abecedário escondido”<sup>20</sup>. Este jogo foi totalmente construído e inventado pelas crianças. Cada criança preparou um cartão com uma letra, para que fossem todos iguais decidiram contornar as letras em EVA da atividade anterior e decorá-las de forma idêntica. Por fim, elaboraram as regras do jogo, que passo a citar: *esconder os cartões das letras no recreio (parque); cada menino(a) só procura uma letra; não se podem enterrar as letras; podemos ir para dentro dos arcos quando o menino(a) encontrar uma letra; e, no fim, cada menino(a) diz o nome da letra que encontrou.*

Assim, que tivemos condições para realizar este jogo, escondemos os cartões das letras no espaço do recreio e todo o grupo foi à procura das letras. Cada criança encontrou uma letra do abecedário e sentou-se num arco até o jogo terminar. No fim, as crianças formaram o abecedário pela ordem alfabética. Este jogo divertiu-as imenso, desde as crianças mais novas às mais velhas, perguntavam regularmente quando podiam repetir.

“Observar as crianças a brincar e a trabalhar pode dar ao educador de infância uma ideia precisa daquilo que sabem e do que não sabem” (Katz & Chard, 2009, p. 161). Certo dia, no decorrer da nossa prática, apercebemo-nos que, apesar das crianças saberem os números e utilizá-los para escreverem a data, não sabiam que os números também “são escrita”. A Rita e o Manuel voltaram a conversar com as crianças sobre os números e pediram a um menino que escrevesse alguns números no quadro para que eles percebessem que os números se escrevem. Com a ajuda da leitura do livro “Para que serve o zero”, falámos um pouco da importância dos números e para que servem. No final, no momento de Expressão Físico-Motora,

---

<sup>19</sup> Ver apêndice 14: Fazer conjuntos com os elementos do abecedário.

<sup>20</sup> Ver apêndice 15: Jogo do abecedário escondido.

fizemos um jogo, ao qual, atribuímos o nome “Letras e Números em Movimento”<sup>21</sup>. Metade das crianças foram letras e outra metade números, e as crianças tinham de se movimentar na zona do pátio ao som de uma pandeireta, quando esta parava de tocar, uma das estagiárias dizia um número ou uma letra para que as crianças procurassem e se agachassem junto do(a) mesmo(a).

Quando observamos o trabalho através de projetos percebemos que este não está ligado diretamente a uma área de conteúdo e domínio específico, mas pode integrar os mesmos, sem anular os interesses das crianças. “Criança e currículo, não existem como dois lados dicotómicos, mas como elementos com identidade própria, entrelaçados numa corrente em desenvolvimento” (Formosinho, Gâmbôa, Formosinho, & Costa, 2011, p.59)

No decorrer do projeto comemorou-se o Dia da Mãe e nele trabalhámos as Palavras. Como oferenda às mães cada criança construiu uma moldura com letras e números em eva e com a plasticina moldou as letras para construir a o nome da sua mãe.

Neste projeto relacionado com a escrita não podíamos deixar de falar da Imprensa<sup>22</sup>. O Manuel e da Rita apresentaram no pátio a história dramatizada e abreviada da imprensa, seguida da exploração de dois instrumentos de escrita e representativos do início da imprensa, a máquina de escrever e os carimbos. As crianças exploraram livremente os carimbos com letras do abecedário e com números em folhas brancas, no entanto, teriam de cumprir algumas regras, como o não misturar cores. A máquina de escrever foi colocada na área da escrita para a sua exploração individual ao longo da semana. Observámos algumas crianças a escreverem o seu nome e outras palavras que estavam num caderno da área da escrita. De todas as atividades foi a que teve mais sucesso.

Terminámos o nosso projeto com a visita à Escola EB1<sup>23</sup>, a pedido das crianças, desde o primeiro dia do projeto. De acordo com a EC, apenas foram os

---

<sup>21</sup> Ver apêndice 16: Jogo de letras e números em movimento.

<sup>22</sup> Ver apêndice 17: História dramatizada da imprensa e suas atividades.

<sup>23</sup> Ver apêndice 18: Visita à Escola EB1.

finalistas que levaram com eles algumas perguntas, previamente preparadas em sala, que gostariam de fazer à professora e aos meninos do 1.º ano. Cada criança entregou um papel com uma pergunta, escolhendo uma criança do 1.º ano para ler. Esta atividade teve como objetivos: o grupo dos finalistas visitarem a escola para onde íriam no próximo ano letivo; serem esclarecidos pela professora quanto às suas dúvidas e verem que os meninos do 1.º ano já conseguiam ler as suas perguntas. No fim, tivemos a surpresa de ouvir duas crianças a lerem duas histórias ao nosso grupo.

No fim, refletimos em grande grupo sobre o que aprenderam na visita à EB1.

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ A professora escreve no quadro com o giz para ensinar os meninos a ler e a escrever;</li> <li>❖ A professora também escreve no calendário e nos cadernos dos meninos;</li> <li>❖ Os meninos corrigem a caneta verde os trabalhos que fazem;</li> <li>❖ A professora disse que em vez de ser ela a contar as histórias, são os meninos a contar;</li> <li>❖ Precisamos de levar para a escola uma mochila com livros e também cadernos;</li> <li>❖ As letras são a primeira coisa que vamos aprender;</li> <li>❖ No estojo levamos lápis, borracha e canetas;</li> <li>❖ Quando os meninos se portam bem, a professora pinta uma bola verde no caderno deles.</li> </ul> |
|--|

**Tabela 2 – Frases ditas pelas crianças na reflexão em grupo sobre a visita à EB1.**

#### 2.2.5 FASE 4 – DIVULGAÇÃO E AVALIAÇÃO

Esta é a última fase de um projeto, Vasconcelos et al., (2012, p.17) mencionam-a como a “fase da socialização do saber”. Nesta fase, tanto as crianças como as educadoras fazem um balanço de todo o processo e partilham-no de forma visual com as outras salas do Jardim-de-Infância, com os pais e a restante comunidade envolvente.

A avaliação do projeto foi sendo realizada no decurso do mesmo, no entanto, sentimos que era importante refletir com as crianças, numa reunião em grande grupo, para rever de forma sucinta e didática, o que aprenderam. É de esperar que “a

maioria das crianças tenha em comum um entendimento completo e aprofundado do tema do projeto” (Katz & Chard, 2009, p. 105).

Como forma de percebermos se as crianças se lembravam de todo o percurso do projeto e do que aprenderam sobre a escrita, escolhemos algumas fotografias representativas de todas as atividades realizadas para que em grande grupo discutissem a sequência correta das mesmas e as colocassem ordenadamente num quadro.

Após esta atividade demos por concluído o projeto com a pergunta: O que aprendemos com o projeto “Uma viagem... ao Mundo da Escrita”? E obtivemos as seguintes respostas:

- ✓ Que a escrita está em toda a parte. (M.)
- ✓ Que os números também são escrita. (R.)
- ✓ Que os homens das cavernas só desenhavam. (D.)
- ✓ Que as palavras escritas evoluíram para outras palavras. (T.)
- ✓ A pôr as letras do abecedário em ordem. (M.S.)
- ✓ Que se podem fazer letras com muitos materiais diferentes. (A.)
- ✓ A utilizar diferentes materiais. (M.)
- ✓ Que Gutenberg inventou a primeira máquina de escrever. (T.S.)

A divulgação é uma forma das crianças darem a conhecer à comunidade educativa o que pesquisaram, o que descobriram, o que fizeram e o que aprenderam. Para tal, elaborámos um convite formal aos pais e restante família e outro na entrada da escola com a ajuda das crianças para toda a comunidade educativa<sup>24</sup>.

A divulgação consistiu numa exposição representativa da sequência das atividades elaboradas com as crianças, incluindo trabalhos individuais e/ou de grupo e fotografias. Para tal, achámos interessante fazer a exposição no exterior, mais propriamente no alpendre junto à sala pois tinha espaço suficiente para espôr todos os trabalhos realizados.

---

<sup>24</sup> Ver apêndice 20: Preparação e divulgação do projeto.

Toda a exposição foi organizada com o apoio das crianças, participando na construção de diferentes painéis. Isso ajudou na hora destas apresentarem a exposição aos colegas da sala 2 e também aos seus familiares. A apresentação aos pais decorreu de uma forma mais informal, uma vez que cada criança acompanhou o seu familiar mostrando e esclarecendo as várias fases do projeto.

No fim do meu percurso de intervenção, a exposição que criámos como forma de divulgação do projeto, encheu-me de orgulho, pois as crianças mostravam os trabalhos de forma orgulhosa e conseguiram fazer passar as aprendizagens que foram realizando ao longo destes meses. Além disso, obtivemos o reconhecimento dos pais sobre a importância deste projeto. A maioria dos pais referiu que as crianças em casa falavam das atividades que iam desenvolvendo no projeto.

Por fim, penso que através da Metodologia de Trabalho de Projeto conseguimos proporcionar experiências favoráveis ao desenvolvimento das crianças e com aprendizagens significativas que ultrapassaram as paredes e as portas do JI.



### **3 LER ANTES DE LER: UM COMEÇO PARA UMA LEITURA EMERGENTE**

*“A leitura de histórias não só apoia a construção de sentido em torno da escrita, como também enriquece a interação da criança com a leitura”*

(Mata, 2008, p.80)

Nos últimos anos, estudos nacionais e internacionais, revelam que os portugueses lêem pouco e quem lê pouco, torna-se mau leitor. Esta situação está também refletida no desempenho dos estudantes portugueses, visto que os resultados das provas nacionais de aferição não são animadores, “e quando se é mau leitor durante o período escolar, transporta-se para a vida adulta as deficiências dessa competência” (Sim-Sim, 2002, p.14).

Segundo Inês Sim-Sim (idem, p.13) “se conseguirmos formar bons leitores, através da melhoria da qualidade do ensino da leitura, os portugueses passarão a ler melhor e, conseqüentemente, a ler mais”. Após esta afirmação da autora, sou levada a refletir, que como educadora tenho um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino da leitura, devendo esta começar no ensino Pré-escolar.

Como afirma Ezequiel da Silva (1998), embora a leitura possa despertar em qualquer momento, inclusive na idade adulta, a verdade é que o período ideal ainda continua a ser a infância.

A educação Pré-escolar tem um papel importantíssimo na preparação da criança para a alfabetização. É aqui que a criança inicia a sua formação académica e onde tem o seu primeiro contato com o processo de aprendizagem, sendo a base para todos os anos de escola (UNESCO 2007).

A criança não nasce a falar, mas numa questão de meses e sem grande esforço torna-se conhecedora de um sistema sofisticado e complexo, a linguagem. No entanto, esta capacidade natural para adquirir a linguagem só é desenvolvida através das experiências de comunicação a que a criança é exposta (Sim-Sim, 1998, p.19).

A criança a partir do momento em que adquire linguagem auditiva ou falada, sendo este o primeiro nível do sistema linguístico simbólico, acaba por assumir um papel central no seu próprio desenvolvimento, pois torna-se ativa e participativa no mundo que a rodeia. Ela vai construindo o seu próprio conhecimento à medida que explora o meio em que vive. Assim, a componente compreensiva é muito importante no que se refere à compreensão oral, como seja, o ouvir ou ser capaz de captar e entender as mensagens que alguém está a transmitir. A criança adquire as suas competências linguísticas orais de um modo inconsciente e informal, pelo simples facto de estar inserida num contexto social, no qual se usa, como meio de comunicação, a fala. Consolidado o primeiro nível do sistema linguístico simbólico, a criança sente-se motivada a avançar na sua aprendizagem, iniciando assim, o segundo nível do sistema linguístico simbólico, a aprendizagem da leitura e da escrita (Cruz, 2007).

Também Rombert (2013) refere que “aprender a ler e a escrever inicia-se desde o momento em que a criança pratica e desenvolve a fala e a linguagem” (p. 214). Ainda a mesma autora, menciona que as crianças ao vivenciarem inúmeras experiências, práticas e interações com a leitura e a escrita, consequentemente ajudam no desenvolvimento de competências de fala, leitura, escrita e cálculo, podendo também funcionar como uma medida de prevenção para eventuais dificuldades na sua aprendizagem.

São várias as atividades que ajudam a desenvolver a expressão oral (os brinquedos criativos, o “mostrar e dizer”, as narrações, as dramatizações, os fantoches, as reuniões e discussões, as canções infantis, os poemas) e que proporcionam de forma natural a fala da criança e ajudam-a na aquisição de novas experiências, significados e palavras para descrevê-las. No entanto, a linguagem oral não é a única modalidade da linguagem, sendo igualmente importante a linguagem impressa (Alliende & Condemarín, 2005).

Para isso, tanto os educadores como os pais devem criar diariamente oportunidades para a criança contactar, experienciar, explorar e utilizar situações de escrita funcionais. Estes contactos ajudam a criança a desenvolver uma atitude

positiva em relação à linguagem escrita e que se reflete no seu processo de aprendizagem (Matta, 2001).

A criança encontra-se imersa num ambiente de estímulos verbais, mas esse mesmo ambiente pode não ser letrado. Um ambiente letrado implica a presença constante de livros, revistas, jornais, publicidade, etc..., mas também implica, a família utilizar esses mesmos materiais impressos. A maioria dos bons leitores provém de lares letrados (Alliende & Condemarín, 2005).

O contato da criança com o livro pode acontecer muito antes do que os adultos imaginam. Muitos pais acreditam que a criança que não sabe ler não se interessa por livros, portanto não precisa ter contato com eles. No entanto, o que hoje se percebe, é bem o contrário. Segundo Martins (2007, p. 32) “a leitura vai, portanto, além do texto e começa antes do contato com ele”. A primeira leitura que fazemos do mundo, a mais básica, dá-se através dos nossos sentidos, audição, tato, paladar e olfato e por isso, tende a ser mais rápida, irracional e ingênua. Esta leitura sensorial, favorece a criança na descoberta do livro como um objeto especial, diferente dos outros brinquedos, que tem forma, cor, textura, volume, cheiro e som se folhearmos as suas páginas. As crianças bem pequenas ficam atraídas pelas cores, formas e figuras que os livros possuem e que mais tarde, darão significados a elas, identificando-as e nomeando-as. Sandroni e Machado (2000, p.12) refere mesmo, que “a criança percebe desde muito cedo, que o livro é uma coisa boa, que dá prazer”. É esta leitura sensorial que vai motivar a criança para uma concretização maior, o ato de ler o texto escrito, a partir do processo de alfabetização, para saciar a curiosidade pelo desconhecido autonomamente.

Além da importância da **leitura sensorial**, Morais refere que “o primeiro passo para a leitura é ouvir livros”, pois não se pode ter o desejo de ler se não soubermos o que isso é. “Ouvir a leitura, em voz alta, pelos pais cria o desejo de ler por si mesmo, desejo tão irresistível como o de caminhar sozinho.” (1997, p.164).

Muitos estudos têm mostrado que a partilha da leitura de um livro com as crianças em idade pré-escolar é, e deve ser, uma atividade prazerosa, mas também é um momento rico em aprendizagem a vários níveis (Teberosky & Colomer, 2003).

Morais (1997, p.165) menciona que a audição da leitura por outra pessoa tem uma tripla função: cognitiva, linguística e afetiva.

Ao **nível cognitivo**, a criança abrange outros conhecimentos que as atividades do quotidiano podem não oferecer. A criança consegue elevar a um nível superior a história que lhe é contada, memorizando a mesma, raciocionando por si os seus diferentes aspectos, em suma, levando ao seu desenvolvimento intelectual.

Bastos (1999) reforça a opinião de Moraes ao referir que a literatura infanto-juvenil em particular, apresenta modelos e valores essenciais numa fase fundamental da construção da personalidade do jovem leitor. Também Sequeira afirma que “o papel que a leitura desempenha no desenvolver e enriquecer da personalidade do indivíduo, promovendo a autonomia, aquisição de conhecimentos, desenvolvimento do espírito crítico e a abertura às muitas perspectivas porque se pode representar e analisar o real. Sabe-se também como todos estes aspetos são fulcrais na educação do jovem para uma sociedade em mudança” (Sequeira, 2000, p.70).

Como sabemos as histórias não são factos verídicos, no entanto, é “por meio das histórias, que os meninos defrontam-se com situações fictícias e percebem as várias alternativas que elas oferecem, podendo antever as consequências que a decisão por cada uma delas trará. Com isso adquirem vivência e referências para montar os seus próprios valores” (Dohme, 2000, p.19).

Ao **nível linguístico**, a audição de livros permite à criança começar a conhecer a relação existente entre a linguagem escrita e a linguagem falada. Começam a perceber que a linguagem escrita tem uma estrutura e uma função. Deste modo, as crianças começam a perceber de uma forma natural o sentido da leitura, a relação entre o comprimento das palavras faladas e as palavras escritas, a correspondência letra-som, as marcas de pontuação, aquisição de vocabulário e a desenvolver estruturas de frases e de textos. Estas capacidades que vão sendo adquiridas informalmente, serão bastante úteis após os dois anos de aprendizagem da leitura. (Morais, 1997).

Por último e considerado por muitos autores uma das grandes potencialidades da audição da leitura das histórias, temos o **nível afetivo**. A criança descobre o universo da leitura através da voz de alguém que lhe é próximo criando uma relação do adulto com a criança, mas também, uma relação muito próxima com a própria história, devido à forma como esta é entoada e ao significado que lhe é dado na sua leitura (Idem, 1997). Da mesma opinião são Hohmann e Weikart ao referirem que é “através da leitura de histórias às crianças, pelos pais, outros membros da família ou quaisquer adultos significativos, cria-se um laço emocional e pessoal muito forte, de forma que as crianças passam a associar a satisfação intrínseca a uma relação humana muito significativa com as histórias e a leitura” (1997, p. 547). Por outro lado, o nível afetivo é a base essencial para os níveis anteriores, visto que a maneira como os pais lêem às crianças são um meio para que entendam as funções e a estrutura da linguagem escrita. Eles comentam e explicam algumas partes do texto, fazem e respondem a perguntas e asseguram-se de que a criança compreendeu a história (Morais, 1997; Taberosky & Colomer, 2003).

E visto que vivemos num país em que a escolarização é exigida cada vez mais cedo, é de salientar que “talvez nenhuma outra atividade seja tão importante para a emergente literacia da criança do que a leitura que um adulto ou amigo lhe fizer” (Hohmann e Weikart, 1997, p.546).

De acordo com Moraes (1997, p.271), a aprendizagem da leitura é uma peça representada por três atores, o ator principal é o aprendiz de leitura neste caso a criança, e os outros dois, a família e a escola. Estes dois últimos devem ter a mesma responsabilidade como mediadores perante a criança aprendiz de leitura. Deste modo, “são a família e a escola que desempenham os papéis fundamentais no fomento tanto da aprendizagem como do hábito de ler” (Santos, 2000, p.75).

A família como primeiro agente de socialização da criança, “é o lugar privilegiado para a criança despertar o interesse pela leitura” (Manzano, 1988, p.113). Mas para tal acontecer, é necessário que se criem condições no ambiente familiar favoráveis à criação desse interesse e que promovam o desejo de aprender a ler. Para isso, a família tem de ter em conta que a aquisição de livros de leitura deve

fazer parte das despesas de educação, assim como, a criação de uma biblioteca pessoal da criança e dando-lhe um lugar de destaque no seu quarto (Sobrinho, et al., 2000, p.88).

O encontro da criança com o livro deverá ser continuado e intensificado nos JI e muito mais desenvolvido na escola, e poder-se-á dizer que é o pilar da formação ao longo da vida. Assim, o segundo agente mais importante, é a escola ou o JI, por ser “um dos locais privilegiados onde o encontro da criança com o livro se pode concretizar de forma cativante. A escola deve ter como objetivo criar leitores ativos” (Bastos, 1999, p. 286). O educador deve criar ambientes e atividades favoráveis à prática da leitura. Assim como, servir de ponte de ligação entre a família, o livro e a criança.

Estudos realizados por vários autores como Prêteur e Coutry (1995) e Prêteur e Louvet-Schmauss (1995b), verifica-se que quando existe “uma abordagem funcional à literacia, na família e na escola, os resultados das crianças eram significativamente mais elevados” e que “as actividades funcionais desenvolvidas na escola eram tanto mais benéficas quanto eram percebidas e prelongadas pelo contexto familiar (Mata, 2006, p.81). Posto isto, considero fundamental que os educadores e as famílias trabalhem em parceria. Pois, como tive oportunidade de vivenciar a relação JI-família pode ser extremamente rica para pais, educador e, principalmente para as crianças, e esta relação pode ser muito benéfica em famílias mais desfavorecidas.

Concluo que a leitura de livros por um adulto às crianças, seja ele pai, mãe, outro familiar ou o educador, tenham elas a idade que tiverem, é o princípio básico e fundamental para a preparação de um bom leitor, para a aprendizagem da alfabetização e para a aquisição da linguagem e tudo o que lhe está associado.

#### **4 O PAPEL DA BIBLIOTECA E DA HORA DO CONTO NO INCENTIVO À LEITURA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

O desenvolvimento e experiências de literacia nas crianças é um processo iniciado pelos pais em casa. No entanto, também existem muitas crianças que não beneficiam de ambientes familiares que lhes proporcionem um contacto estimulante com os livros e outros materiais impressos. Assim, quando a criança ingressa no ensino pré-escolar, cabe ao educador o trabalho de promover o contato com diversas práticas de literacia.

O educador deve criar ambientes de aprendizagem promotores do envolvimento significativo da criança com a leitura de forma a que o “pequeno leitor envolvido” (Mata, 2008, p.70) desenvolva concepções e comportamentos de leitor essenciais para se tornar, no futuro, um leitor competente e crítico. Para tal, o educador deverá conceber e implementar atividades que proporcionem às crianças, por um lado, a fruição estética e o prazer de ouvir ler e, por outro, que favoreçam a sua compreensão leitora (Mata, 2008, p. 87-92). Segundo LFA (Learning Firts Alliance, 1998) citado por Fernandes (2004, p.87) “o jardim de infância deverá desenvolver nas crianças um conjunto sólido de conceitos linguísticos, competências cognitivas relacionadas com o impresso, e o gosto pelos livros e pela “leitura”.

O educador tem também, a responsabilidade de ajudar a criança a encarar futuramente a leitura, como algo que a irá enriquecer, que lhe dará prazer, e não apenas mais uma tarefa aborrecida, imposta pela escola e para a qual não sente qualquer afinidade. Pois, mesmo que se saiba ler, não se é leitor, a não ser que se adquira o hábito da leitura. Para isso, o educador deve criar na sua sala de pré-escolar um espaço dedicado à leitura e à atividade de contar histórias, onde o livro infantil é explorado todos os dias.

No JI onde fiz o estágio, os livros infantis e a leitura de histórias ocupam um lugar privilegiado na rotina diária das crianças, através do espaço Biblioteca, mas também, no momento da *hora do conto*.

A área da biblioteca e/ou área da leitura na sala de atividade, é uma área que considero imprescindível para a formação da criança leitora. Oliveira-Formosinho (1996) salienta que a criança que vai para a área da escrita e dos livros realiza aprendizagens na emergência da literacia. Nesta área as crianças “simulam leitura com base na memória e em pistas visuais contidas em imagens, ouvem histórias, inventam...” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 202). Aí as crianças podem ver livros sozinhas, com os amigos ou com um adulto que possa ler em voz alta. As crianças podem representar ou recontar histórias com as suas próprias palavras.

Na área da biblioteca a criança tem a possibilidade de contactar com os livros diariamente, sem ser apenas na *hora do conto* e fazendo disso uma rotina diária em pequeno e grande grupo. Além dos livros tem contacto com outros materiais de escrita, como jornais e revistas. Sequeira (2000, p. 63) faz referência à criação de pequenas bibliotecas nas salas de JI como sendo fundamentais para a formação de crianças leitoras: “a constituição de um espaço-biblioteca desde a pré-escola promove a presença tentadora e acessível de livros e de outros documentos que convidam ao encontro quotidiano”.

A área da biblioteca deve estar situada num “canto da sala (...) reservado à exposição de livros de histórias, que [as crianças] deverão poder manusear à vontade” (Rizzo, 2005, p. 76). Sequeira (2000, p. 63) reforça com a opinião de que deve ser “um espaço agradável, acolhedor, permitindo uma certa intimidade com os livros. Bem iluminado, dotado de mesas que permitam observar comodamente os grandes álbuns, tirar notas, ler e pesquisar em grupo e também pequenos sofás e almofadas convidativas a posturas menos convencionais mas muito apreciadas”. A sala de actividades onde fiz o estágio tinha estas zonas bem localizadas e definidas das restantes, era um local com boa iluminação, visto que se situava junto a uma janela, e com acesso fácil aos livros. Este espaço era utilizado para a leitura individual como para a leitura partilhada, além disso, era no mesmo espaço que decorria a *hora do conto*.

O livro deve estar sempre presente na sala de actividades, deve ser possível aceder-lhe sempre que a criança queira, sendo este “mais um recurso educativo-

pedagógico a que a criança tem direito” (Marchão, 2013, p.31). Sendo assim, as prateleiras onde se encontram os livros devem ser baixas e devem possibilitar a exposição do livro com a capa visível (Hohmann & Weikart, 2004, p.204), deste modo, a criança facilmente escolhe o livro que pretende ler. A estante, onde se encontravam os livros, na área da biblioteca da sala onde estagiei, era baixa e acessível e os livros encontravam-se expostos pela capa.

Segundo as OCEPE, lemos que “O contacto e a frequência de bibliotecas pode também começar nesta idade, se as crianças tiveram oportunidade de utilizar, explorar e compreender a necessidade de as consultar e de as utilizar como espaços de recreio e de cultura” (Vasconcelos, 1997, p.72). Para que este espaço fosse visto como espaço de lazer, esta área estava contemplada na tabela de registo autónomo da criança, para que a mesma fosse escolhida autonomamente pelas crianças como um espaço de aprendizagem e lazer. E, é nestas alturas que observamos a criança a brincar de ler, sozinha ou com os amigos. As crianças apesar de ainda não saberem ler, é frequente observá-las a imitar alguns comportamentos de leitor que vêem no adulto, ao tentar reproduzir a leitura de um livro que foi escutado, recontar a história com as suas próprias palavras, observando as imagens ou até mesmo representá-la. Disto é exemplo, quando observei uma criança sentada na zona de leitura e no lugar habitual da educadora na hora do conto, a ler um livro em voz alta e passando as páginas do mesmo, mostrando-as a alguns colegas, numa tentativa de imitar a educadora que observou minutos antes.

O brincar de ler é uma das consequências positivas da frequente leitura compartilhada na *hora do conto*. As crianças “apesar de não saberem ler, já se aperceberam de um conjunto de aspectos importantes para a descoberta e desenvolvimento de competências de leitura” (Mata, 2008, p.66). Por outro lado, as observações que as crianças fazem dos outros a ler e posteriores imitações nas suas brincadeiras são fundamentais para a compreensão do acto de ler e das suas características, tais como: a postura, o olhar para o texto, as explorações que se fazem com os olhos, a voz ou os movimentos dos lábios, (Ferreiro e Taberosky, 1986, citado por Ibidem).

Além do contacto do livro e da sua leitura na sala de atividades, é igualmente importante a acessibilidade de livros por parte das famílias das crianças que frequentam o JI. Sabendo que muitas crianças não beneficiam de um ambiente familiar que proporcione um contacto estimulante com os livros e/ou outros materiais de escrita e que não têm contacto com a biblioteca local, por vezes, torna-se importante criar meios que permitam o acesso mais facilitado aos livros. A Bibliomóvel tem sido um excelente exemplo de sucesso para a criação de práticas de leitura de histórias junto dos mais novos e das suas famílias.

A Bibliomóvel é um serviço itinerante de empréstimo domiciliário gratuito de livros, prestado pela Biblioteca Municipal de Coimbra. Esta desloca-se às escolas e aos JI uma vez por mês e conta com o apoio dos professores e educadores. No estágio tive a oportunidade de vivenciar a relação escola-família através da Bibliomóvel. A Bibliomóvel é uma forma eficaz de acesso aos livros que sustenta o desenvolvimento de hábitos mais regulares, maior valorização da leitura de histórias e a sua prática no meio familiar. Esta prática de empréstimo domiciliário foi alvo de estudo de vários autores (Toomey e Sloane,1994.; Come e Fredericks, 1995; Houston,1995; McCormick & Mason, 1989; todos citados por Mata, 2006, p. 92), estes constataram que se passou a rentabilizar um recurso já existente, a biblioteca, e a implementar práticas frequentes de leitura de histórias na família.

Do que observei, as crianças deslocam-se à carrinha da Bibliomóvel para escolher 4 livros (este é o número de livros que cada criança pode escolher por mês). De seguida, todas as crianças levam os livros que escolheram para dentro da sala e colocam-nos numa mesa. Cada criança escolhe os livros que pretende levar para casa e regista, com a ajuda da educadora, numa ficha os que vai levar. Depois estes livros são colocados em sacolas próprias para este fim e as mesmas vão sendo penduradas pelas crianças no seu cabide.

Outra vantagem da Bibliomóvel é a possibilidade que dá aos vários JI de renovarem os livros da área da Biblioteca. Desta forma, está a contribuir para uma literatura diversificada e rica na construção de futuros leitores.

Na área da biblioteca também decorria a *hora do conto*, ajudando a dinamizar esta zona onde se encontram os livros. A *hora do conto* é uma atividade fundamental para o contato com o livro e para criar o hábito da leitura. Além disso, institui-se como um momento mágico de enamoramento com o livro e a leitura, permitindo estabelecer com a criança “as cumplicidades necessárias a uma semiose literária” (Veloso, 2002, p.112). Esta é uma prática estabelecida, há mais de um século em países desenvolvidos, por animadores, professores e bibliotecários.

Apesar de muitos JI ainda não darem a devida importância à designada *hora do conto* segundo Veloso (idem), esta esteve bem presente em ambas as salas de estágio por onde passei, fazendo parte da rotina diária destes grupos de crianças. Gomes (1996, p.38) refere a *hora do conto* como uma prática que deve ser realizada diariamente, durante a qual o educador lê, em voz alta, um conto, ou uma parte de uma narrativa mais longa, às crianças, constituindo-se este num momento diferente dos outros que compõem as rotinas de uma sala de pré-escolar.

Veloso (2002) chega mesmo a referir a *hora do conto* como um ritual que deve ser devidamente preparado pelo educador, sendo esta uma forma eficaz de animar o livro e promover a leitura. Esta atividade é um momento que não será esquecido pela criança, que certamente também não esquecerá a voz e o olhar de quem lhe contou ou leu apaixonadamente determinada história. Assim sendo, “a Hora do Conto é, no jardim de infância, o momento ideal para estimular esse amor e despertar nos mais novos o prazer da leitura, devendo tornar-se um ritual, um momento mágico onde todos se silenciam para escutar, para saborear as palavras, para sentir no corpo e na alma o estremecimento que a leitura apaixonada proporciona” (Mendes, 2013, p.38).

No entanto, os educadores devem ter em conta que a *hora do conto* não deve ser um momento apenas para ouvir histórias, mas também, onde a reflexão das mesmas é importante. Em relação a isto, Adams (1998) citado por Mata (2006, p.90) refere que “não é só ler histórias às crianças que faz a diferença, é a reflexão sobre as suas formas e conteúdos, é o desenvolver e apoiar a curiosidade das crianças sobre o texto e o seu significado, toda a exploração e continuidade feita a esse nível e

também o tirar prazer dessas situações”. Por isso, para que as crianças retivessem o máximo de aprendizagem significativa da *hora do conto*, eu e a minha colega de estágio tentámos sempre escolher literatura com vocabulário adequado às suas idades e com conteúdo relacionado com os temas e as festividades a serem exploradas nas atividades em sala. Deste modo, também Weels (1988), referido pela mesma autora, considera que, “se as histórias forem lidas como uma parte da rotina diária, sem serem posteriormente discutidas, serão inertes e sem grande impacto no resto da experiência da criança. Serão as questões e a discussão, que ocorrem nesses momentos, que irão fazer a diferença” (Idem, 2006, p.89).

## 5 ABORDAGEM DE MOSAICO – UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

Neste capítulo apresento uma pequena ação investigativa realizada durante o período de intervenção pedagógica, num JI da região de Coimbra. Todo o processo investigativo foi delineado em conjunto com a minha colega de estágio, ou seja, o objetivo do estudo, o tipo de investigação, o método utilizado, as questões de partida e a recolha e tratamento dos dados.

### 5.1 ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

Atualmente, segundo a voz corrente as crianças são referidas como “o futuro da nação”, mostrando que a criança tem um lugar na sociedade moderna. Porém, durante décadas de história, o conceito de infância não existiu. Disto é exemplo, a arte medieval até ao século XVII, sendo que alguns artistas não conseguiam representar as crianças com as suas verdadeiras características da infância, tornando o seu semblante muito idêntico ao de um adulto, mas em miniatura (Ariès, 2006). Roldão (1994) faz referência a vários autores que mencionam as obras de arte como exemplo ilustrativo da variedade de concepções da criança ao longo da História.

Segundo Philippe Airès, é a partir dos séculos XVII e XVIII que surge a perceção de infância como uma etapa distinta da vida do ser humano. Este conceito foi ganhando significado devido a várias mudanças históricas, económicas e culturais (idem, 1994).

A imagem da criança tem vindo a evoluir e a consolidar-se de tal forma que nos dias de hoje a criança é vista como um ser possuidor de uma voz própria e deve ser envolvida num diálogo democrático e na tomada de decisão como ser competente e participante ativo e co-construtor de significado (Oliveira-Formosinho, 2008).

Formosinho (idem) refere que esta ideia da criança competente e com direito à participação já existia na concepção de alguns pedagogos no final do século XIX, nomeadamente, Dewey. No entanto, pouco a pouco, segundo novos conhecimentos, tem-se enraizado a ideia da criança que passou a ser capaz de “estabelecer relações e levantar hipóteses explicativas, de comunicar, de criar e manter vínculos

interpessoais, construir saberes e culturas... passou a ser considerada como cidadã, sujeito de direitos, pessoa com agência” (idem, p. 77).

Tendo por base esta conceção e fazendo novamente referência à voz corrente com que iniciei este tema, as crianças são “o futuro da nação”, cito Teresa Sarmiento (2009, p.66) que menciona, “as crianças não aprendem para serem cidadãs mais tarde, elas são cidadãs já hoje, que se confrontam, debatem ideias e planos, entram em processos de negociação e por vezes de ruptura... e assumem as consequências dos seus posicionamentos”. As crianças só podem ser o futuro da nação se compreenderem desde a infância o que é a cidadania, desenvolvendo na comunidade educativa uma cultura cidadã que é construída no dia-a-dia segundo a realidade, mas que só é possível se existir democracia na educação.

Moss (2009, p. 419) afirma que a “participação democrática é um critério importante de cidadania: é um meio pelo qual crianças e adultos podem se envolver com outros na tomada de decisões que afetam eles mesmos, grupos dos quais eles são membros e a sociedade como um todo”.

Partindo deste princípio, a Abordagem de Mosaico é uma pedagogia de participação em que o objetivo é promover o envolvimento da criança na experiência e na construção de aprendizagens (Clark & Moss, 2001).

A Abordagem de Mosaico foi criada por Alison Clark e Peter Moss (2005), como uma metodologia para escutar as crianças. Esta abordagem foi inspirada na documentação pedagógica de Carolina Rinaldi desenvolvida nos JI da cidade de Reggio Emilia, no norte de Itália. É uma metodologia que permite escutar e reconhecer as crianças e os adultos que as rodeiam como co-construtores de significados.

Para melhor compreender esta abordagem, Clark e Moss (2001) enumeram quatro princípios fundamentais desta abordagem: crianças como especialistas das suas próprias vidas; crianças como hábeis comunicadoras; crianças jovens como detentores de direitos; e, crianças pequenas como fabricantes de significado.

Assim, esta abordagem é caracterizada como sendo: participativa (trata as crianças como peritos e agentes da sua própria vida), adaptável (permite aos profissionais a liberdade de se adaptar ao grupo de crianças), multimétodo (reconhece as diferentes “vozes” ou linguagens das crianças), reflexiva (inclui crianças, profissionais e técnicos especializados) e incorporada na prática (executa com as crianças promovendo um clima de escuta) (Clark e Moss, 2005).

## **5.2 OBJETIVO DO ESTUDO**

O objetivo deste estudo foi conhecer e compreender a perspetiva das crianças relativamente aos espaços do seu JI com recurso à metodologia Abordagem de Mosaico. Pretendemos dar resposta às questões: Como é que a criança descreve e representa os espaços do JI e as suas experiências nesses contextos? Como é que a criança se sente? O que valoriza? O que gostaria de modificar?

A principal preocupação centrou-se em dar tempo e espaço para ouvir e dar voz às crianças.

## **5.3 PARTICIPANTES**

Os intervenientes no estudo foram as crianças do JI onde se efetuou o estágio de prática educativa. A amostra foi constituída por um grupo de oito crianças, com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos, e que, voluntariamente, se prontificaram a colaborar connosco. Com o intuito de enriquecer este estudo, solicitámos também a colaboração de dois encarregados de educação, de uma assistente operacional e da educadora cooperante.

#### 5.4 METODOLOGIA UTILIZADA

O modelo metodológico utilizado foi o da Abordagem de Mosaico (Clark e Moss, 2005) de cariz qualitativo, uma vez que se centra na “[...] compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores. Não existe uma preocupação com a dimensão da amostra nem com a generalização dos resultados, e não se coloca o problema da validade e da fiabilidade dos instrumentos, como acontece com a investigação quantitativa” (Sousa & Baptista, 2011, p.56).

Afonso (2005, p.14) refere que “a investigação qualitativa se preocupa com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspectos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade”.

Bogdan e Biklen (1994, pp.47-50) apresentam cinco grandes características da investigação qualitativa, comprovando que esta abordagem foi a indicada para o presente estudo. A primeira característica apresentada relaciona-se com o facto de a fonte direta dos dados ser o ambiente natural, o investigador recolhe os dados no local, entra em contacto com o ambiente e com os protagonistas do estudo. A segunda característica refere que a investigação qualitativa é descritiva, ou seja, os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens, o que interessa ao investigador é a descrição dos acontecimentos e a transcrição dos dados obtidos, pois estes têm um valor extremamente produtivo para a investigação. A terceira característica refere que os investigadores se interessam mais pelo processo do que pelos resultados obtidos. A quarta característica menciona que os dados são analisados de forma indutiva, ou seja, após a recolha dos dados, o investigador parte dos próprios dados para os compreender ou explicitar e começa a perceber quais as questões mais importantes para o estudo. A quinta e última característica, apresentada por estes autores, refere que “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa”, assim, o investigador dá especial atenção aos participantes na investigação, como forma de interpretar as suas percepções.

Considerando a Abordagem de Mosaico um multimétodo, importa referir os métodos que foram aplicados neste estudo. A utilização de máquinas fotográficas

pelas crianças, estas fotografam o que consideram mais relevante de forma autónoma consoante o tema do estudo. Os passeios que consistem na exploração da instituição através de um percurso liderado pelas crianças e onde fazem diversos registos durante este passeio (fotografias, desenhos, etc). Os mapas, onde se efetuam os registos de informações fornecidas pelas crianças nos passeios. As conferências/reuniões que consistem numa conversa em grande grupo onde as crianças podem partilhar as suas opiniões e o adulto escuta-as. A observação e a documentação que dizem respeito aos registos das conceções das crianças e à observação qualitativa dos acontecimentos. As entrevistas/conversas realizadas às crianças ajudam a reforçar a compreensão adquirida por outros métodos ou a esclarecer questões pouco claras. São realizadas também aos pais/encarregados de educação e a alguns elementos da comunidade educativa (educadores e auxiliares). Por último, a construção da manta mágica/tapete mágico consiste na oportunidade de as crianças reverem os seus próprios registos num todo. Torna-se num momento de observação e reflexão sobre os momentos mais marcantes recolhidos durante esta investigação.

## **5.5 PROCEDIMENTOS DE RECOLHA E TRATAMENTO DOS DADOS**

Este processo investigativo foi elaborado de acordo com os seguintes passos: apresentação do estudo às crianças, educadora e pais; conversas/entrevistas às crianças; passeios com fotografias e desenhos; construção do mapa com as fotografias e desenhos feitos nos passeios; reunião em grande grupo (inclusive com as crianças que não participam no estudo); e conversa /entrevista aos pais, educador e auxiliar.

Iniciámos este estudo dando conhecimento do mesmo e do seu objetivo à educadora e aos pais das crianças. Posteriormente, numa conversa formal com as crianças em grande grupo, informámo-las que iríamos precisar da sua colaboração num trabalho para a nossa escola. Por uma questão de gestão de tempo e de método, explicámos às crianças que era um assunto sério e de muita responsabilidade e que quem participasse assumia um compromisso connosco que não poderia quebrar pois

implicaria, por vezes, deixar o trabalho autónomo e a brincadeira para fazerem este trabalho. Após, explicação, voluntariaram-se oito crianças, de um grupo de vinte e quatro.

Para a concretização deste estudo, recorreremos a vários instrumentos de recolha de dados sendo a maior parte característico da própria Abordagem de Mosaico. Utilizámos como instrumentos as entrevistas/ conversas informais, circuitos pelo JI, desenhos, fotografias e os mapas.

As entrevistas foram realizadas às oito crianças, à educadora, a dois pais e a uma assistente operacional num registo informal e perante um guião semiestruturado com algumas questões abertas, o que permitiu terem total liberdade em conduzir as conversas e em abordarem outros e diferentes aspetos. O principal objetivo deste tipo de entrevista é recolher a maior informação possível relativamente à problemática, gerindo as questões orientadoras conforme exista maior ou menor necessidade de esclarecimento dos assuntos.

Nas entrevistas realizadas às crianças utilizámos uma linguagem acessível para facilitar a compreensão das mesmas e num ambiente o mais descontraído possível, apesar do contexto em que ocorreram ser um pouco formal. Estas conversas ocorreram fora da sala de atividades num espaço mais sossegado e reservado para que a criança se focasse no assunto a debater.

Apresento as questões do guião referentes à entrevista feita às crianças<sup>25</sup>:

- *Gostas de estar no JI? Porquê?*
- *Que lugares ou espaços conheces no JI?*
- *Qual deles é que gostas mais? Porquê? Como te sentes nesses espaços?*
- *Qual deles gostas menos? Porquê?*
- *O que mudarias nesse(s) espaço(s) para que passasses a gostar mais dele(s)?*

---

<sup>25</sup> Ver apêndice 21: Entrevista realizada à criança A.

Após as entrevistas, foi pedido às crianças que nos apresentassem o JI, como se as estagiárias estivessem ali pela primeira vez. A ideia era que cada criança vestisse o papel de guia e que fizesse um percurso/circuito pelos espaços interiores e exteriores. Deixámos ao critério de cada criança escolher por onde começava o seu percurso/circuito.

Por uma questão de organização e gestão de tempo, optámos pelas crianças irem desenhando o percurso e os espaços que nos íam dando a conhecer, ao mesmo tempo, tiravam fotografias ao que gostavam mais e/ou menos naqueles espaços. À medida que as crianças íam tirando as fotografias, eu e a minha colega de estágio tirávamos notas de algumas intervenções interessantes.

Os mapas foram elaborados individualmente e com a nossa ajuda (estagiárias). Estes continham o circuito desenhado pelas crianças e as fotografias selecionadas por elas. Depois de estar tudo colado numa cartolina, demos autocolantes (verdes, amarelos e vermelhos) para as crianças colocarem nas fotografias de modo a representarem os espaços ou materiais que gostam, gostam mais/menos ou não gostam mesmo nada.

No fim, as oito crianças apresentaram os seus mapas ao grupo da sua sala, explicando cada uma o percurso que fez e as fotografias que escolheu. Concluimos esta etapa da Abordagem de Mosaico com a junção de todos os mapas das crianças, designada de “Manta mágica”<sup>26</sup>.

Por último, como forma de aprofundar algumas perspetivas das crianças, realizámos duas entrevistas a dois pais, uma à educadora e outra à assistente operacional. Estas entrevistas foram realizadas com o recurso à gravação áudio e transcritas posteriormente para serem analisadas, tendo por base algumas questões orientadoras. Em apêndice encontram-se, um exemplar da entrevista realizada a uma mãe<sup>27</sup>, a conversa transcrita à educadora<sup>28</sup> e a entrevista realizada à assistente operacional<sup>29</sup>.

---

<sup>26</sup> Ver apêndice 25: Elaboração e apresentação dos mapas.

<sup>27</sup> Ver apêndice 23: Entrevista realizada a uma mãe.

## 5.6 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS RECOLHIDOS

Conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 205) defendem, “a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou”.

A análise dos resultados da investigação tem como principal finalidade a compreensão de aspectos e a identificação de semelhanças e diferenças entre os dados recolhidos fazendo uma triangulação entre eles. Assim, fizemos uma análise das entrevistas das crianças e dos mapas criados por elas, para categorizar a informação. Categorizar é um procedimento que consiste em agrupar os dados, tendo em conta a parte comum existente entre eles. À medida que fomos lendo os dados, repetiam-se ou destavam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas de as crianças pensarem e acontecimentos variados, que com alguma dificuldade fomos agrupando em categorias. A tabela 3 ilustra a categorização que foi realizada perante a análise feita dos instrumentos de recolha de dados.

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
❖ <b>Espaço escolar (Interior)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Diferenciação das diferentes áreas (onde passam grande parte do tempo)</li> <li>✓ Atividades dirigidas – com a Educadora e do Projeto “Uma Viagem... ao Mundo da Escrita”</li> </ul>
❖ <b>Interação com pares</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Brincar com os amigos</li> </ul>
❖ <b>Jogo simbólico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Brincar ao faz de conta</li> </ul>
❖ <b>Brincar livre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Salão</li> <li>✓ Recreio/ parque</li> <li>✓ Tabela de registo de trabalho autónomo</li> </ul>

<sup>28</sup> Ver apêndice 22: Entrevista realizada à educadora.

<sup>29</sup> Ver apêndice 24: Entrevista realizada à assistente operacional.

❖ <b>Área da escrita</b>	✓ Jogos difíceis para jogar autonomamente ✓ Mobiliário – não é apelativo
--------------------------	---

Tabela 3 – Categorização da experiência investigativa

### **Espaço Escolar (Interior)**

As crianças distinguem muito bem as diferentes áreas e divisões existentes no JI. A sua sala de atividades é o espaço mais vezes referido pelas crianças. Além disso, é aquele que elas referem em primeiro lugar como sua preferência, o que é natural sendo o local onde passam grande parte do seu tempo diário. É um espaço que lhes agrada de um modo geral.

C: *“Gosto da minha sala. A sala é gira.”*

M2: *“Gosto da minha sala porque tem lá brinquedos.”*

L: *“Gosto da minha sala, porque é bonita.”*

O espaço “sala” é referenciado pelas crianças como um espaço de lazer e ao mesmo tempo, como um espaço organizado com diferentes áreas onde têm diferentes aprendizagens.

L: *“A biblioteca é gira porque ela tem livros para eu ver.”*

A: *“Porque na pista dá para construir muitas coisas e casas diferentes.”*

Considero interessante e relevante a naturalidade com que referem as atividades dirigidas pela educadora, salientando também o projeto “Uma viagem...ao Mundo da Escrita” que com elas desenvolvemos.

L: *“Gosto de ver as árvores porque algumas folhas têm outras cores.”*

M1: *“Gosto também da casinha que tem lá um papel grande. É uma gruta que pintámos com as nossas mãos e que tem um cavalinho.”*

C: *“...fazer trabalhos que têm a ver com os homens das cavernas.”*

### **Interação com pares**

Este estudo revelou que as relações com os pares têm um importante significado na vida das crianças no JI. As crianças referiram que “brincar com os amigos” era um dos motivos porque gostam de frequentar o JI. Foi também perceptível que cada criança tem o/s seu/s amigo/s com quem mais gosta de brincar, principalmente nas áreas onde podem estar em pequenos grupos, como a área dos jogos, a casinha e o pátio no exterior.

I: *“...gosto desta escola e brinco muito com as minhas amigas...”*

### **Jogo simbólico**

O jogo simbólico assume grande importância na vida destas crianças no JI. O brincar através do jogo simbólico é uma forma representar o quotidiano que conhecem e ao mesmo tempo de entrar noutros mundos: de objetos, de pessoas, das ações que os objetos e pessoas em interação permitam. A maioria das crianças que entrevistámos referem a área da casinha como um dos espaços que gostam mais no JI e esta é a área onde mais podem assumir o jogo simbólico.

S: *“Na casinha, gosto de ser cozinheiro...”*

I: *“Gosto mais da área da casinha. Porque lá tem mais coisas e bonecos que eu gosto muito e porque também dá para brincar aos pais e às mães.”*

Além disso, foi notório compreender que as crianças preferem brincadeiras com os seus pares em vez de brincadeiras em grande escala e em grande grupo.

### **Brincar livre**

A palavra “brincar” é referida 16 vezes pelas crianças nas suas respostas às várias questões. O que é possível constatar que a maioria refere que gosta de estar no JI para brincar nos vários espaços, áreas e com os amigos.

Considero importante, referir que a maioria das crianças que participou na experiência investigativa, são crianças muito ativas e dinâmicas. Manifestam interesse por espaços onde se pode correr, saltar, gritar e, por isso, gastar mais energia, como é o caso do recreio/parque, espaço referido diretamente por 6 crianças,

aquando da pergunta “Que lugares ou espaços conheces no JI?”. Além disso, este mesmo espaço foi revelado como sendo o que a maioria das crianças mais gosta e um local onde se sentem mais livres para brincar.

M2: *“Gosto do parque, porque lá estão muitas coisas com que eu posso brincar.”*

C: *“Gosto do parque, porque tem o camelo e a foca (...) gosto dos ferros e do escorrega.”*

L: *“Eu gosto de brincar no recreio porque tem cores.”*

O salão polivalente foi também evidenciado pelas crianças como sendo um espaço agradável e acolhedor, onde existem outro tipo de jogos e áreas, diferentes da sala.

C: *“Gosto do salão porque tem muitas áreas e está quentinho.”*

Uma criança referiu que não gostava da tabela diária de trabalho autónomo que está presente na sala, porque durante o período da manhã, não podia escolher livremente o que gostaria de fazer/ brincar.

### **Área da Escrita**

Neste estudo também percebemos que as crianças não demonstram muito interesse pela área da escrita. Das oito crianças entrevistadas, três referiram que é a área que gostam menos.

L: *“Na sala não gosto muito da escrita porque não é bonita e fico cansado quando escrevo.”*

A: *“Não gosto lá muito da escrita. Só gosto muito pouco da escrita. Porque tenho mais dificuldade, tenho jogos que eu não consigo jogar.”*

Como é visível nas respostas das crianças referem-se aos jogos existentes e ao local onde se encontra não ser apelativo. Além disso, esta área aparece muito pouco

nas fotografias que tiraram e quando aparece as crianças classificam como um espaço que não gostam no JI.

Esta realidade foi observada e sentida nas crianças não só durante o decorrer deste estudo, mas também em contexto de prática pedagógica, visto que era a última área que escolhiam para irem brincar.

Relativamente às entrevistas feitas aos pais, à educadora e à assistente operacional, verificou-se que estas reportam para uma evidência constante do espaço sala e do espaço exterior, como sendo espaços de grandes aprendizagens, quer a nível individual quer a nível coletivo. O JI representa um facilitador do desenvolvimento consistente das crianças, nomeadamente, no que respeita ao brincar e aprender.

## **5.7 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo foi importante, na medida que conseguimos dar “voz” às crianças, permitiu conhecer as suas ideias e preferências. Através das entrevistas conseguimos perceber que as crianças têm uma forte capacidade de comunicação sobre o seu quotidiano e sobre os espaços do seu JI. Foi também muito satisfatório observar o envolvimento e a concentração de algumas crianças que, por norma, são as mais agitadas do grupo.

O JI representa para as crianças um local de brincadeira, de bem-estar, que estimula a sua criatividade, valorizando o seu esforço e garantindo todos os cuidados para que se desenvolva nos diferentes domínios (social, cognitivo e físico).

As crianças revelaram que o brincar livre, seja na sala ou no exterior, lhes é muito importante e significativo. Além disso, elas referiram que através do brincar livre fazem amigos, aprendem a estabelecer relações interpessoais, digamos que a viver em sociedade. Paradoxalmente, a área da escrita não representa para as crianças um espaço de grande interesse e de entusiasmo, referindo-o como um espaço pouco cativante, com jogos difíceis de realizar. Com estas opiniões devíamos ter continuado

dando seguimento à abordagem de mosaico, para a transformação da área da escrita, mas tal não nos foi possível por limitações de tempo.

Estar desperta para as particularidades de cada criança, sabendo observá-las, escutá-las e respeitá-las na sua forma de pensar, de ser e de estar, ajudar-me-á a democratizar a educação e a promover um ambiente agradável, onde as crianças se sentem valorizadas. Para isso, é preciso “providenciar experiências onde as crianças se sintam participantes, se sintam com poder”, “construir um quotidiano dialogante nas instituições de educação de infância, (...) onde a prática de escutar o outro é sustentada” e onde escutar a criança é “um processo aberto, sentido como necessário, desafiante e ético” (Oliveira-Formosinho J. 2008, p.70).



## **CONCLUSÃO**

---



*Ensina ao menino o caminho que deve seguir, e assim,  
mesmo quando for velho, não se afastará dele.*

*Prov.22:6*

Enquanto futuros educadores de infância temos de ter consciência de que ser educador não se restringe só a uma profissão; não consiste apenas em entrar numa sala de creche ou de jardim de infância e ser um “guardador” de crianças que contribui para a sua educação, é algo mais complexo que nos acompanha sempre, todos os dias, minutos e segundos da nossa vida. A palavra “educar” torna-se uma constante, fazendo parte de nós enquanto ser. Assim sendo, tem de ser exercida com total entrega, enchendo-se de sentimentos, de relações afetivas, de amizades, de vivências e saberes.

Aprendi que ser educador é ter um papel fundamental em toda a ação pedagógica, é ser responsável pela qualidade pedagógica daquela sala, é pensar na qualidade dos materiais, no espaço, nos gostos de cada criança, na organização de rotinas e, acima de tudo, tem de fazer com que cada criança se sinta parte importante daquele grupo. Além disso, tomei consciência que existe todo um trabalho, para além, da responsabilidade de um grupo de crianças. Existe todo um leque de situações a ter em conta, tais como, a importância da documentação, da participação dos pais nas diversas atividades e a avaliação da criança.

Tanto em creche como em educação pré-escolar não existe nenhum currículo pré-definido cabendo somente ao educador a responsabilidade e autonomia para definir a metodologia da sua prática pedagógica. Este facto levou-me a pensar que a opção por um determinado modelo curricular na educação pré-escolar deve ser encarada numa perspetiva diferente, como algo inovador, que nos traz constantes desafios, mas também como algo que nos define e constrói como futuros educadores.

A realização da metodologia de trabalho de projeto, permitiu visualizar um caminho de qualidade no âmbito da educação pré-escolar. O trabalho de projeto revelou ser uma excelente forma de trabalhar os conteúdos necessários de forma interativa e

participativa. O projeto “Uma viagem ao... Mundo da escrita” permitiu viver uma experiência única, tanto ao nível pessoal como profissional, em que o envolvimento das crianças e dos pais contribuiu muito para o seu sucesso final e para a aprendizagem das crianças. Além disso, permite ir ao encontro do pensamento infantil. No entanto, devo ter em conta que nem sempre decorreu da forma que inicialmente tinha imaginado, pois numa fase inicial, as crianças pareciam não estar completamente à vontade com uma rotina de questionamento em relação às práticas desenvolvidas no II.

A educação pré-escolar é a primeira etapa do ensino básico na vida de uma criança. Esta serve para desenvolver as competências sociais, emocionais e intelectuais, devendo também preparar as crianças para o 1º ciclo. Esta preparação passa pelo envolvimento das crianças num mundo letrado. A aprendizagem da leitura e da escrita é um processo contínuo e progressivo que se inicia logo que a criança nasce. O processo de aquisição e desenvolvimento gradual das competências da fala, da leitura e da escrita na idade pré-escolar é baseado em experiências, práticas e interações positivas com a linguagem escrita. É neste sentido que faço referência à importância e à motivação para a leitura na educação de infância, sendo o livro o recurso mais acessível neste empreendimento. Desta forma estamos a contribuir para o sucesso pessoal, escolar e profissional das nossas crianças que muito depende em grande parte da ação intencional dos educadores e dos pais.

A Abordagem de Mosaico foi algo complicado de perceber a sua dinâmica, porém com algumas leituras e esclarecimentos das professoras, fui ficando a perceber qual era o objetivo desta abordagem e o que era pretendido. Este estudo permitiu às alunas, educadoras e instituição perceberem quais os aspetos que deviam ser melhorados sobre a perspectiva das crianças. É pena que esta abordagem não tenha sido desenvolvida logo desde o início do estágio em educação pré-escolar, para permitir um trabalho mais completo e quem sabe até dar seguimento para um trabalho de projeto. Contudo, devido à forma como foi desenvolvida deu tempo e espaço para passar por todas as fases essenciais a este estudo.

Os estágios foram uma mais-valia. Mais do que aprender na teoria é ver a aplicabilidade da mesma no terreno, isto é, depois de aprender novos conceitos, teorias e metodologias, foi muito importante poder vivenciar, experienciar e praticar os mesmos. Estes fizeram parte de uma experiência essencial para a minha formação enquanto futura profissional de educação.

Ter estagiado em par pedagógico foi uma constantemente cumplicidade, na medida em que permitiu troca de ideias, reflexões críticas em relação ao desempenho mútuo e uma cooperação recíproca contínua que, trabalhando sozinha, nunca seria possível. Juntas, conseguimos captar o interesse do grupo de crianças e a sua colaboração para um único objetivo traçado desde o começo.

O mais importante na educação de infância é tornar as crianças seres competentes, felizes e bem integrados no grupo. É deixar a criança brincar livremente. Elas exploram, gritam, correm, caem, entre outras coisas, todas elas importantes na educação pré-escolar pois é nesse momento que ela faz grandes aprendizagens.

O educador aprende e ensina o tempo todo, em todos os lugares e na relação com as pessoas. Sei que existem ainda inúmeras aprendizagens por descobrir que me trarão, com toda a certeza, novos rumos por onde trilhar.



**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: ASA.
- Alliende, F., & Condemarín, M. (2005). *A Leitura: Teoria, Avaliação e Desenvolvimento*. (E. Rosa, Trad.) Porto Alegre: Artmed.
- Ariès, P. (2006). *História Social da Criança e da Família* (2ª ed.). (D. Flaksman, Trad.) Rio de Janeiro: LTC.
- Barbosa, L. M. (2001). *Da análise de contextos educativos e da criança enquanto objecto de estudo à escola sensível e transformicista: análise da acção educativa*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Clark, A., & Moss, P. (2001). *Listening to young children: The Mosaic approach*. London: National Children's Bureau for the Joseph Rowntree Foundation.
- Clark, A., & Moss, P. (2005). *Spaces to play: More listening to young children using the Mosaic approach*. London: National Children's Bureau.
- Cruz, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Lousã: Lidel - edições técnicas, Lda.
- Dohme, V. (2000). *Técnicas de contar Histórias. Um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história*. São Paulo: Informal.
- Fernandes, P. d. (2004). Literacia emergente. Em J. A. Lopes, M. G. Velasquez, P. d. Fernandes, & V. N. Bártolo, *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura* (pp. 53-92). Coimbra: Quarteto.
- Folque, M. (1999). A Influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5 (5), pp. 5-12. Obtido em 18 de julho de 2017, de [https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/3523/3/assun\\_rev5-1%20Vygotky%20Escola%20Moderna.pdf](https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/3523/3/assun_rev5-1%20Vygotky%20Escola%20Moderna.pdf)

- Formosinho, J., Gâmbôa, R., Formosinho, J., & Costa, H. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Gomes, J. A. (1996). *Da Nascente à Voz: Contributos para uma pedagogia da leitura*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Graue, M., & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com as crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2004). *Educar a criança* (3.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., & Chard, S. (2009). *Abordagem Por Projectos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Machado, M. O., & Rodrigues, J. B. (2010). *A tipologia da observação: observar para avaliar na Educação Pré-Escolar*. Vila Real: UTAD.
- Manzano, M. (1988). *A criança e a leitura. Como fazer da Criança um Leitor*. Porto: Porto Editora.
- Marchão, A. d. (junho de 2013). O lugar dos livros no jardim de infância. *Aprender*, pp. 25-34. Obtido em 28 de julho de 2017, de <http://legado.esep.pt/aprender/index.php/revistas/113-revista-aprender-n-33>
- Martins, M. (2007). *O que é a Leitura?* São Paulo: Brasiliense.
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto editora.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Universaidade Aberta.
- Mendes, T. (2013). Amor como em casa: o lugar da família (e) dos afetos na Literatura Infantil contemporânea. *Revista Aprender*, 33, pp. 35-40. Obtido

- em 28 de 08 de 2017, de <http://legado.esep.pt/aprender/index.php/revistas/113-revista-aprender-n-33>
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Morais, J. (1997). *A Arte de Ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmo.
- Moss, P. (2009). Introduzindo a política na creche: educação infantil como prática democrática. *Psicologia USP*, 20 (3), pp. 417-436. Obtido em 18 de julho de 2017, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1678-51772009000300007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51772009000300007)
- Moyles, J., & et al. (2005). *A excelência do brincar: A importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais*. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças* (Vols. Coleção Infância, n.º 12). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. F., & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D. M., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma prática de participação* (4 ed., Vol. 1). Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., & Olds, S. (2000). *Desenvolvimento Humano* (7.ª ed.). São Paulo: Artmed.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches - uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche* (7.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Resendes, L. S., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rigolet, S. A. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças: Como formar leitores activos e envolvidos*. Porto: Porto Editora.
- Rizzo, G. (2005). *Alfabetização Natural* (3.ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil.

- Rogers, A. (1996). Ambiente para Aprendizagem Activa. Em N. Brickman, & L. Taylor, *Aprendizagem Activa* (pp. 149-186). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Roldão, M. (1994). *O Pensamento Concreto da Criança: uma perspectiva a questionar no currículo* (1ª ed., Vol. 4). Braga: Instituto de Inovação Educacional.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Colibri Artes Gráficas.
- Rombert, J. (2013). *O Gato Comeu-te a Língua?* Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Sandroni, L., & Machado, L. R. (2000). *A Criança e o Livro*. Rio de Janeiro: Ática.
- Santos, E. (2000). *Os Hábitos de Leitura em Crianças e Adolescentes*. Coimbra: Quarteto.
- Sarmiento, T. (2009). As crianças e a cidadania: abordagens participativas em projectos educativos. Em T. Sarmiento, F. I. Ferreira, P. Silva, & R. Madeira, *Infância, Família e Comunidade: As crianças como actores sociais* (pp. 44-68). Porto: Porto Editora.
- Sequeira, F. (2000). *Formar leitores: o contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, A., & Araújo, D. (2008). Bibliotecas na Infância e Animação. Em A. Fonseca, A. d. Silva, A. M. Guimarães, C. Novo, D. Rocha, M. J. Cardona, . . . R. Marques, *Aprender e Ensinar no Jardim de Infância e na Escola* (pp. 13-40). Chamusca: Edições Cosmos.
- Silva, E. T. (1998). *Elementos de pedagogia da leitura*. S. Paulo: Martins Fontes.
- Silva, I. (2005). Projectos de aprendizagens: o projecto como "Projétil" não identificado. *Actas 2.º Encontro de Educadores de Infância e Professores de 1.º Ciclo*, pp. 49-64.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2002). Formar leitores: A inversão do círculo. Em F. L. Viana, M. Martins, & E. Coquet, *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Bezerra.

- Sobrinho, J., Rebanal, J., Martínez-Conde, J., Valle, D., Merino, P., & Alonso, L. (2000). *A Criança e o Livro: A Aventura de Ler*. (M. Miranda, & V. Teixeira, Trads.) Porto: Porto Editora.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, M., & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa: Pactor.
- Spodeek, B., & Saracho, O. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: ArtMed.
- Teberosky, A., & Colomer, T. (2003). *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. (A. N. Machado, Trad.) Porto Alegre: Artmed.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., . . . Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Veloso, R. M. (2002). "Curtir" Literatura Infantil no Jardim de Infância. Em F. L. Viana, M. Martins, & E. Coquet, *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 107-115). Braga: Bezerra.
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Lisboa: Edições ASA.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

## APÊNDICES

---



APÊNDICE 1 – DIÁRIO DE BORDO DO DIA DE APRESENTAÇÃO

**Dia 22-10-2014**

Chegámos às 9h00 da manhã, junto com alguns pais e crianças. Fomos recebidas por uma educadora que nos acompanhou até à sala de reuniões, onde ficámos a aguardar pelas educadoras cooperantes. Assim que chegaram, apresentámo-nos numa conversa informal onde nos foi dado a conhecer um pouco da instituição.

Foi-nos dito que a instituição é uma IPSS, onde as crianças em risco social têm prioridade máxima e onde a mensalidade é paga consoante o rendimento do agregado familiar.

A instituição abre as portas às 7h45 da manhã e encerra no mês de agosto, no dia de Carnaval e na véspera de Natal.

Há nesta instituição, dois grupos do berçário, dois grupos de um ano, dois grupos de dois anos, dois grupos de três anos, dois grupos de quatro anos e dois grupos de cinco anos.

Foi-nos dito que, nesta instituição, *“as crianças brincam muito, porque brincar é a base de toda a aprendizagem”*. *“A criança gosta é de brincar, tudo se aprende a brincar. O caminho para atingir as metas é que pode variar.” Ed.T.*

Ficámos a saber que, na instituição não se trabalha com fichas. Através da brincadeira as crianças chegam aos conhecimentos. A criança é levada a resolver problemas do dia-a-dia. Brincar é uma prioridade da instituição. *“No brincar livre é que se conhecem as competências da criança, quando ela as aplica livremente sem estar a ser orientada.” Ed. T.*

Em suma, esta instituição valoriza muito o bem-estar e a felicidade das crianças baseando-se em três valores para atingir essa meta, e são eles: Brincar; Valorizam o exterior como meio de aprendizagem e (...).

Há dois anos que estão a trabalhar os espaços exteriores para que cada vez mais seja possível as crianças usufruírem dele e retirar o máximo de aprendizagens.

Não querendo dizer que “seguem” um modelo, apercebemo-nos que embora retirem um pouco de cada um deles, como elas dizem “retirar o melhor que cada um tem”, o que lhes é mais próximo é o modelo HighScope - aprendizagem ativa.

Neste momento têm como tema de Projeto Educativo, “Um pé dentro, um pé fora”, com duração para dois anos. A ideia é as crianças trazerem objetos naturais para dentro do Jardim de Infância e vice-versa.

Por fim, nesta pequena conversa, foi-nos dito que as crianças não tinham áreas de enriquecimento curricular com pessoas externas ao Jardim. As educadoras privilegiam o tempo que estão com as crianças e, uma vez que têm formação para tal, não acham de todo necessário que venham pessoas externas quando elas têm qualificação para o fazer. Portanto, todas as áreas estão contidas na planificação e são dadas pelas educadoras de cada sala. Apenas a piscina, a ginástica e o inglês, são atividades externas opcionais, mas dentro das instalações da Fundação. Nestas atividades a educadora não se encontra presente, sendo a auxiliar educativa a responsável pelas crianças.

Assim que acabámos a apresentação, chegámos à hora de conhecer as instalações e os seus recursos humanos. Fizemos uma grande visita por todas as salas, e nenhuma divisão foi deixada ao acaso, nem mesmo o espaço exterior que conta com imensos espaços, como vamos ter oportunidade de apresentar. A instituição é muito grande e conta com muitos recursos humanos. Foram todas extremamente simpáticas e acolhedoras deixando-nos à vontade para agir livremente como se umas delas se tratássemos.

Acabada a visita, por volta das 12 horas, é tempo dos meninos almoçarem. Ajudámos nos almoços, seguidamente ajudámos nas rotinas de higiene e, por fim, na hora da sesta.

Assistimos ao levantar das crianças, higiene novamente, e fomos sempre participando, e por fim, as nossas crianças fizeram-nos uma surpresa... piquenique no exterior. Foi uma agradável surpresa!

## APÊNDICE 2 – QUADRO DE REGISTO DAS PEQUENAS INTERVENÇÕES

Data	Enquadramento	Intervenção Pontual	Materiais
5/11 4ª F		<p>Introdução de uma canção nas presenças:</p> <p><i>“Quem veio hoje à escola aqui, foi a (nome da criança). Quem veio hoje à escola aqui foi a (repete o nome da crianças).”</i></p> <p><u>Observações:</u> Esta música foi cantada todos os dias no acolhimento.</p> <p>Passou a fazer parte da planificação da educadora.</p>	
6/11 5ª F	Atividade planeada pela educadora	<p>Ajudámos as crianças a tirarem fotos com o amigo que mais gostam de brincar.</p> <p>As crianças fizeram rasgos em papel crepe e foram colando livremente nas folhas de papel manteiga.</p> <p>As estagiárias orientaram o trabalho.</p>	
12/11 4ª F	S. Martinho	Levámos uma Canção alusiva ao S. Martinho	✓ CD do Livro: “Uma canção por semana”
13/11 5ª F	S. Martinho	<p>Acolhimento na Sala e leitura de uma história.</p> <p>Levámos a Lenda de S. Martinho para contar e representada em fantoches.</p> <p><u>Observação:</u> Ao mesmo tempo que narrámos a história, produzimos som com as vozes)</p> <p>As crianças estiveram muito atentas e no fim manusearam os fantoches.</p>	<p>✓ Fantoches de mão. (material feito por mim, em anos anteriores e que dava para adaptar a esta história)</p> <p>✓ Fantocheiro</p>
14/11 6ª F	S. Martinho	<p>Acolhimento na Sala e leitura de uma história.</p> <p>Enfeitar o desenho da castanha com diversos materiais: tintas, papel crepe, papel lustro ...</p>	<p>✓ Papel crepe de várias cores.</p> <p>✓ Papel manteiga</p> <p>✓ Canetas de cores</p>

<p>19/11 4ª F</p>	<p>A minha colega de estágio ficou internada no hospital.</p>	<p>Acolhimento na Sala e leitura de uma história.</p> <p>Ir vestida com uma bata branca e com uma mala de médico com acessórios.</p> <p>No acolhimento contar a história, “A Inês vai para o hospital”.</p> <p>Depois explicar porque a Ana não está presente.</p> <p>No fim, transformar o quarto das bonecas num consultório médico. – Introdução de um objeto novo.</p> <p><u>Observações:</u> Todas as crianças prestaram atenção e ficaram tristes por a Ana não estar.</p> <p>Gostaram muito do material novo que levei (caixa de primeiros socorros) para a zona do quarto.</p>	<p>✓ Livro: “A Inês vai para o Hospital”</p> <p>✓ Mala de primeiros socorros com acessórios de médico.</p>
<p>20/11 5ª F</p>	<p>Preparação da Tabela do Tempo</p>	<p>Acolhimento: Cantar os bons dias, marcar as presenças com a música introduzida no primeiro dia, leitura de uma história.</p> <p>- Pesquisa e preparação, em casa, da tabela do tempo e algumas ideias a discutir com a educadora para um tabela adequada às idades das crianças.</p>	
<p>21/11 6ª F</p>	<p>Preparação da Tabela do Tempo</p>	<p>Acolhimento: Cantar os bons dias, marcar as presenças com a música introduzida no primeiro dia, leitura de uma história.</p> <p>Pesquisa e preparação, em casa, da tabela do tempo e algumas ideias a discutir com a educadora para uma tabela adequada às idades das crianças.</p>	
<p>26/11 4ª F</p>	<p>Tabela do Tempo</p>	<p>Acolhimento na Sala e leitura de uma história.</p> <p>Introdução da tabela do tempo: Apresentação da tabela do tempo às crianças. A correlação dos símbolos com os tipos de tempo possíveis de existir.</p> <p>Fazer a correspondência do símbolo com</p>	<p>✓ Mapa do Tempo</p>

		<p>o tempo que se faz sentir no exterior.</p> <p>Questioná-las, se já repararam como está o tempo no dia de hoje? Está a chover? A fazer sol?</p> <p><u>Observação:</u> Todas prestaram atenção e observaram o tempo que se fazia sentir e registaram-no.</p>	
27/11 5ª F	Prendas de Natal para os pais.	<p>Acolhimento na Sala e leitura de uma história.</p> <p><u>Atividade proposta pela educadora:</u> Algumas crianças fizeram molduras com pasta de papel e outras pintaram pinhas que vão representar pequenas árvores de Natal.</p> <p>Colaborei nesta atividade, orientando as crianças.</p>	
28/11 6ª F	Prendas de Natal para os pais.	<p>Acolhimento na Sala e leitura de uma história.</p> <p>Continuação da atividade do dia anterior.</p>	
03/12 4.ª F	Relatório para os pais da atividade realizada no dia 19 de nov.	<p>Acolhimento na Sala e leitura de uma história.</p> <p>Neste dia levei um pequeno texto redigido por mim, a informar os pais da atividade realizada no dia 19 de nov.</p> <p>Esta informação foi fixada no placar de cortiça existente à porta da sala.</p>	
04/12 5.ª F	Mobles natalícios	<p>Acolhimento na Sala e leitura de uma história.</p> <p>Levar uma história: “A pequenina árvore de Natal”.</p> <p>Perguntar se as crianças gostavam de enfeitar a sala com pequenas árvores de Natal.</p> <p>Mostrar a imagem de árvores de natal idênticas às que vão ser realizadas.</p> <p>Pintar de verde, partes das caixas de ovos.</p>	<p>✓ Caixas de ovos</p> <p>✓ Botões, estrelinhas, lacinhos.</p>
		Acolhimento na Sala e leitura de uma história.	

05/12 6.ª F	Mobiles natalícios	Hoje as crianças enfeitaram com adereços as pequenas árvores de natal. E foram pendurados nos candeeiros da sala.	
10/12 4.ª F	Preparação da Festa de Natal	Acolhimento na Sala e leitura de uma história.  Realizei o Jogo da Manta.	
11/12 5.ª F	Preparação da Festa de Natal	Acolhimento na Sala e leitura de uma história.  Dançámos em roda o “Bugui, búgui, Eih!” e brincámos com as partes do corpo.	
12/12 6.ª F	Dia da Festa de Natal	Acolhimento na Sala e leitura de uma história.  Terminar os preparativos para a festa de Natal. E ensaio com as crianças.	

APÊNDICE 3 – TRABALHOS REALIZADOS PELOS PAIS



**Figura 1 - Trabalhos realizados pelas famílias no Halloween**



**Figura 2 - Trabalhos realizados pelas famílias no Natal**

APÊNDICE 4 – ROTINA DIÁRIA E SEMANAL DO PRÉ-ESCOLAR

**Horário/Rotina**

<b>8h00</b>	Atividades de acolhimento (AAAF)
<b>9h00</b>	Acolhimento na Sala de atividades. Reunião no tapete (novidades, planificação do trabalho, contagem das presenças e marcação da data pelos “chefes” de sala.
<b>9h30</b>	Trabalho autónomo.
<b>10h15</b>	Leituras individuais na biblioteca.
<b>10h30</b>	Reforço da manhã, seguido de brincadeira livre no exterior.
<b>11h00</b>	Reunião em grande grupo.
<b>11h30</b>	Atividades de trabalho autónomo, individual ou em pequeno grupo.
<b>12h00</b>	Almoço seguido de recreio/atividade livre (AAAF).
<b>13h30</b>	Hora do Conto.
<b>14h00</b>	Atividades de trabalho autónomo, individual ou em pequeno grupo.
<b>15h15</b>	Reunião de Grupo com comunicações e saudação de despedida.
<b>15h30</b>	Atividades de animação (AAAF)



Figura 3 - Calendário Semanal de atividades

## APÊNDICE 5 – PLANIFICAÇÃO DAS PEQUENAS INTERVENÇÕES

Áreas Curriculares	Objetivos	Descrição da Atividade	Materiais	Data	
Expressão/Comunicação	Expressão Plástica	Construir um instrumento musical com material reciclável;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 8 Garrafas de 1,5l de água vazias;</li> <li>• Fita-cola grossa ou tiras de papel autocolante;</li> <li>• Arroz, Massa e Feijão q.b..</li> <li>• Máquina Fotográfica</li> </ul>	19 e 20 de Fev.	
	Expressão Musical	<p>Explorar o som do instrumento;</p> <p>Cantar e aprender a letra de uma música introduzindo o som do instrumento construído.</p>			<p>Quando os 2 instrumentos estiverem criados, em grande grupo, são recordadas as fases para a construção do instrumento. Depois cantamos a canção: “A chuva é um Ping Ping”, acompanhando com o som do pau de chuva.</p>
	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	<p>Observar e identificar imagens;</p> <p>Ordenar a sequência das imagens;</p> <p>Identificar letras de algumas palavras;</p> <p>Transcrever palavras;</p> <p>Associar as palavras às imagens.</p>	<p>Em grande grupo são mostradas as fotografias relacionadas com a construção do instrumento do pau de chuva. Estas encontram-se identificadas com palavras relacionadas com a imagem.</p> <p>As crianças observam e descrevem as imagens. Depois identificam a sequência do processo de construção, ordenando as imagens de forma lógica.</p> <p>Na área da escrita, um grupo de 6 crianças transcrevem as palavras que estão relacionadas com as imagens em pequenas folhas.</p> <p>Pretendemos expor na sala o processo de construção do instrumento (as imagens da atividade já ordenadas) com as palavras que as crianças escreveram.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fotografias impressas;</li> <li>• 2 Folhas de cartolina branca;</li> <li>• Lápis carvão;</li> <li>• Marcadores.</li> </ul>	25 de Fev.
Comunicação	Expressão Dramática	<p>Desenvolver a criatividade;</p> <p>Desenvolver interações corporais</p>	<p>Numa caixa previamente preparada, constam papéis com imagens de animais domésticos e selvagens.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caixa de cartão pequena;</li> <li>• Imagens de animais.</li> </ul>	

	<b>Expressão Motora</b>	através da imitação, através de papéis variados;  Desenvolver a coordenação visual/motora;	O grupo encontra-se orientado em semicírculo. Uma criança retira um papel da caixa e observa a imagem do animal que vai ter de imitar para o colegas adivinharem.  Repete-se o processo até todas as crianças participarem.		26 de Fev.
	<b>Matemática</b>	Identificar formas geométricas;  Utilizar blocos lógicos;  Construir figuras com diferentes formas geométricas, utilizando os blocos lógicos.	Cada criança escolhe uma figura composta por formas geométricas.  Depois identificam as formas geométricas utilizadas na imagem e reproduzem a mesma imagem com as peças dos blocos lógicos.  A seguir cada criança preenche uma ficha identificando as formas geométricas que utilizou para construir a figura.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Blocos lógicos criados em EVA;</li> <li>• Figuras impressas em grande;</li> <li>• Ficha com um quadro de dupla entrada;</li> </ul>	27 de Fev.

APÊNDICE 6 – CONSTRUÇÃO DO PAU DE CHUVA



**Figura 4 - A criança a cortar o fundo da garrafa**



**Figura 5 - Crianças a juntarem duas garrafas com Fita-cola**



**Figura 6 - Criança a colocar sementes**



**Figura 7 - Crianças a colarem bocados de Papel Autocolante**



**Figura 8 - Pau de Chuva**

APÊNDICE 7 – EXPERIÊNCIAS: GERMINAR, SEMEAR E PLANTAR



**Figura 9 - Registo da observação da Batata-doce**



**Figura 10 - Crianças a fazerem o registo da semente observada**



**Figura 11 - Criança a fazer o registo da germinação da semente do feijão**



**Figura 12 - Criança a observar o feijão germinado**



**Figura 13 - Criança a colocar terra no “vaso”**



**Figura 14 - Criança a mostrar as sementes que vai semear na terra**



**Figura 15 - Crianças a plantarem a planta do feijão**



**Figura 16 - Crianças a colocarem Água no vaso**



**Figura 17 - Crianças a colocarem Água no vaso**

APÊNDICE 8 – INÍCIO DO PROJETO “UMA VIAGEM... AO MUNDO DA ESCRITA”



**Figura 18 – As mascotes do projeto: o Manuel e a Rita**



**Figura 19 - O Manuel e a Rita a conversarem com as crianças**



**Figura 20 - Crianças a pesquisarem em livros**



**Figura 21 - Criança a observar com a lupa uma imagem**



**Figura 22 - Crianças a desenharem o que observam**



**Figura 23 - Criança a copiar o que observa**



Figura 24 - Desenhos da pesquisa

APÊNDICE 9 – CONSTRUÇÃO DA CAVERNA



**Figura 25 - Crianças a desenharem com carvão**



**Figura 26 - Crianças a pintarem**



**Figura 27 - Crianças a recortar e colar tecido**



**Figura 28 - Crianças a colar os homens das Cavernas**



**Figura 29 - A caverna**

APÊNDICE 11 – ESCRITA DE SÍMBOLOS EM BARRO



**Figura 30 - Crianças a reproduzirem símbolos no barro**



**Figura 31 - Criança a escrever símbolos no barro**



**Figura 32 - Exercício Lógico Espacial**

APÊNDICE 11 – LOCAIS DE ESCRITA



**Figura 33 - Criança a copiar palavras**



**Figura 34 - Crianças a verem a escrita no mapa de trabalho autónomo**



**Figura 35 - Moral dos locais de escrita**

APÊNDICE 12 - PROPOSTAS DE TRABALHOS REALIZADOS EM FAMÍLIA



### Proposta de Trabalho de Casa 1

Na sequência das atividades de estágio, estamos a desenvolver com o(a) filho(a), o **Projeto “Uma viagem... ao Mundo da Escrita”**. Partimos da reflexão em conjunto sobre a origem e evolução da escrita para a investigação, observação e registo das várias formas e suportes de escrita existentes no mundo que nos rodeia.

Propomos que em família observem e registem com o(a) seu(sua) filho(a) onde se pode encontrar a escrita (casa e ambiente envolvente).

Indicar neste espaço os locais onde a criança encontrou escrita:

APÊNDICE 13 – DIA MUNDIAL DO LIVRO



**Figura 36 - As estagiárias a lerem a história "O Livro que voa"**



**Figura 37 - Crianças a seguirem as setas**



**Figura 38 - Criança a estender o objeto**



**Figura 39 - Crianças a segurarem os objetos que representam as imagens do livro**

APÊNDICE 14 – FAZER CONJUNTOS COM OS ELEMENTOS DO ABECEDÁRIO



**Figura 40 - Crianças a mostrarem partes de letras**



**Figura 41 - Crianças a formarem conjuntos**



**Figura 42 - Crianças a formarem conjuntos de letras**

APÊNDICE 15 – JOGO DO ABECEDÁRIO ESCONDIDO



**Figura 43 - Crianças a fazerem os cartões para o jogo**



**Figura 44 - Crianças a procurarem os cartões com letras**



**Figura 45 - Crianças a procurarem os cartões com letras**



**Figura 46 - Crianças sentadas dentro dos arcos após encontrarem os cartões**



**Figura 47 - Crianças a mostrarem os cartões encontrados**

APÊNDICE 16 – JOGO DE LETRAS E NÚMEROS EM MOVIMENTO



Figura 48 - Crianças a movimentarem-se ao som da pandeireta



Figura 49 - Crianças com números



Figura 50 - crianças que encontraram a letra "U"

APÊNDICE 17 – HISTÓRIA DRAMATIZADA DA IMPRENSA E SUAS ATIVIDADES



**Figura 51 - história dramatizada sobre a imprensa**



**Figura 52 - As estagiárias explicam como trabalha a máquina de escrever**



**Figura 53 - Crianças a carimbarem**



**Figura 54 - Crianças a escreverem à máquina**



APÊNDICE 18 – VISITA À ESCOLA EB 1



**Figura 55 - Visita à sala do 1.º ano**



**Figura 56 - Criança a ler uma pergunta entregue pelo T.**



**Figura 57 - Audição de uma história**



**Figura 58 - Prenda para a Sala do 1.º ano**

APÊNDICE 19 – RESUMO DA TEIA

**O que sabemos e já conseguimos fazer**

Já sabemos escrever os nossos nomes. (A.M.)  
Pensamos que os números não são escrita. (M.)  
Conhecemos o abecedário que são as letras. (T.)  
Os homens das cavernas escreviam nas paredes. (R.)

**Onde vamos pesquisar?**

Na nossa casa. (M.)  
Nas bibliotecas. (L.)  
Ver no computador e até na Internet. (R.M.)  
Também nos livros e fotografias. (S.)

**O que queremos descobrir**

Como pintavam nas cavernas? (T.)  
Como apareceu a escrita?  
Na nossa sala encontramos escrita?  
Vamos descobrir a escrita na bibliomóvel?  
À escrita no nosso parque? (M.)  
O que é a imprensa?  
Palavras que comecem com as letras do abecedário.  
Os locais onde há escrita. Em casa e no meio envolvente.  
Os números também são escrita?

**O que queremos fazer...**

Vamos fazer uma caverna (Todos)  
Onde fazemos a caverna? Podia ser na casinha. (M.)  
Desenhar com carvão. (M.)  
Podíamos fazer um jogo “À procura do abecedário inteiro” (T.)  
Escrever no barro. (Todos)  
Escrever na máquina de escrever (L.)  
Podíamos fazer um jogo com letras e números. (T.S.)  
O abecedário pela sua ordem. (T.)

APÊNDICE 20 – PREPARAÇÃO E DIVULGAÇÃO DO PROJETO



**Convite**

No dia 8 de maio, das 15:30h às 18:30h, as estagiárias e os meninos da sala 1 convidam os pais e a restante família, a visitar a exposição com todas as atividades que realizaram no projeto “**Uma viagem... ao mundo da escrita**”.

As estagiárias,  
Ângela Maldonado e Dulce Santos



**Figura 60 - Crianças a ajudarem na preparação da divulgação**



**Figura 59 - Letras de diversos materiais feitas em família**



**Figura 61 - Exposição do Projeto**

APÊNDICE 21 – ENTREVISTA REALIZADA À CRIANÇA A.

**Gostas de estar no Jardim de Infância? Porquê?**

Sim, porque tem aqui muitas coisas, gosto de brincar. Porque tem aqui a pista que eu gosto e as construções.

**Que lugares ou espaços conheces no Jardim de Infância?**

Casinha, a pista, as construções, sala, salão e lá fora. Lá fora há muitas coisas para os meninos brincarem, a foca, o camelo e o escorrega e as escadas de subir (não é as do escorrega).

Os bancos para nos sentarmos se estivermos de castigo, é lá que nos sentamos a descansar (de castigo). Mas pode ser de castigo ou é lá que nos sentamos a descansar.

**Qual deles é que gostas mais? Porquê? Como te sentes nesses espaços?**

Gosto da pista e das construções (dentro da sala). Porque na pista dá para construir muitas coisas e casas diferentes.

**Qual deles gostas menos? Porquê?**

Não gosto lá muito da escrita. Só gosto muito pouco da escrita. Porque tenho mais dificuldade, tenho jogos que eu não consigo jogar.

**Gostaste de escrever letras com as pedras no recreio?**

Sim, é diferente da área da escrita.

**O que mudarias nesse(s) espaço(s) para que passasses a gostar mais dele(s)?**

Mudava a pista para a área da escrita, para a mesa, e a escrita para a pista. Mudava os jogos da área da escrita.

## APÊNDICE 22 – ENTREVISTA REALIZADA À EDUCADORA

**O que pensa que o grupo acha do Jardim de Infância? Como se sentem neste espaço? O que é que sente que é para eles o JI?**

É um local onde brincam com amigos, onde jogam, onde aprendem coisas. Penso que eles terão essa noção. Uns, se calhar, dirão isso ou não, outros não, porque não sei o que eles disseram. Mas penso que eles terão a noção de que aprendem coisas na escola. E que para além de aprenderem coisas, brincam, jogam.

**Consegue perceber que estas crianças têm a perceção dos espaços existentes no JI? Conseguem diferenciar os espaços que aqui existem?**

Em termos de funcionalidade penso que sim. Portanto, que eles têm a noção do que é que podem fazer em determinada área muito associado aos materiais que existem nas áreas, não é? Tanto na sala como no exterior, no campo, por exemplo, mesmo no campo desportivo, tem noção que lá podem jogar futebol, que podem jogar com bolas, podem com arcos, fazem ginástica, etc. Portanto, em termos de funcionalidade, penso que eles têm essa noção. Agora podem ter algumas dúvidas em relação às designações de alguns dos espaços, acredito, embora eu penso que os mais velhos, aqueles que já estão aqui há mais tempo, se calhar já não terão dúvidas sobre os nomes, podem haver dúvidas, não tenho a certeza se tem dúvidas ou não, mas acredito que alguns possam ter algumas dúvidas sobre os nomes de alguns espaços por esquecimento, até não acredito muito por não saberem, até porque eles tem aquela tabela em que, em que marcam a área para onde vão e nós falamos muito dos nomes, vais para a escrita, vais para a matemática, portanto, eles saber sabem, agora poderão numa abordagem, numa entrevista não se lembrarem dos nomes, de todos os espaços. **Nós só ficámos com a dúvida, era no espaço exterior, para eles é parque, é recreio, o pátio percebemos que é a parte de trás, este espaço aqui...** Aí em termos de designação nós também não utilizamos sempre a mesma designação, porque muitas vezes dizemos, vamos lá para fora, vamos brincar lá para fora e aí acredito que alguns possam chamar parque, outros, espaço de recreio. Aí é diferente dos espaços da sala e que já há uma designação, que há um nome, que até está fixado, que está escrito e que está registado, é diferente, realmente ali no espaço

exterior, vamos lá para fora, vamos para a rua, vamos para o recreio, aí pode haver alguma confusão, ou até porque rua, aquilo não é rua, mas que até acredito que muitas vezes se utilize essa expressão, eles até utilizam vamos lá para fora, lá para fora é adequado, mas vamos para a rua, pode ser...não sei, não sei o que eles dirão, qual o termo que utilizarão. Mas aí acredito que haja mais diferenças entre eles. **Conosco utilizaram os dois termos, daí termos a dúvida entre recreio e parque e pátio nunca era aquele espaço ali em baixo era sempre ali atrás.** Porque nós quando vamos para o pátio utilizamos sempre a expressão “para o pátio”, “vamos fazer isto no pátio”.

### **Que espaços são da preferência das crianças?**

A área da casa, penso que eles gostam bastante da área da casa e a área da pista, principalmente para os rapazes. Embora as crianças é evidente que é indiferenciado, não é, tanto brincam lá meninos com meninas mas há uma preferência marcada dos rapazes pela área da pista, assim como pelos jogos de construção. **Dos meninos que nós agora entrevistámos é unânime, tanto as meninas falam da pista e das construções como os meninos falam da casinha.** E todos os meninos falam da pista

### **E aqueles que menos preferem?**

Agora também, se calhar esta resposta está um pouco enviesada, porque já ouvimos o que eles disseram, designadamente a área da escrita. Eu acho, também tenho essa noção que a área da escrita, se calhar devia sofrer alguma remodelação. Talvez alguns, especialmente os mais novos, eu acredito que os mais velhos gostem daquela área porque já tem gozo em escrever e já apreenderam as funcionalidades e já descobriram as potencialidades plenas daquela área. Agora as crianças mais novas acredito que não apreciem tanto, porque considerem uma atividade que quando estão lá há atividades que exigem maior concentração.

Outra área menos utilizada no JI, penso que no salão haverá algumas áreas por exemplo, a biblioteca, do salão porque não é muito apelativo, porque não tem livros com a qualidade desejada e talvez, não sei, o fantocheiro. Na sala acho que é bastante utilizado. O fantocheiro acho que está a funcionar bem essa área na sala.

Agora no salão já tenho as minhas dúvidas, porque muitas vezes o fantocheiro, acho que não está muito acessível, embora esteja acessível teoricamente eles podem ir para lá se pedirem. Mas acho que dependem um pouco de pedirem aos adultos, porque tem de se abrir uma parte do fantocheiro que é preciso ajuda. Às vezes os próprios adultos também colocam lá papéis para entregar aos encarregados de educação e condiciona a entrada das crianças. Lá fora no recreio, acho que se calhar eles apreciariam ter mais materiais, temos poucos materiais de exterior.

**Nós pensámos que eles pudessem referir alguma situação dessas, porque eles falam muito do exterior.** Pois eles gostam muito do exterior. **A maior parte quis mostrar foi logo o exterior, começar por ali. Mas nós também ficámos à espera que e eles dissessem que realmente faltava alguma coisa...E isso não referiram. É só o que está á vista...** Eles tem poucos equipamentos, nós temos algum material que utilizamos na psicomotricidade, aí posso considerar, pronto, já um material razoável, mas em termos de materiais que já solicitamos casas para o exterior, triciclos, são equipamentos que devido ao seu custo não temos hipótese de os adquirir através da verba do ministério porque são muito caros, então solicitamos á câmara, mas não temos tido respostas positivas nesse aspeto e se realmente existissem esses materiais enriquecia bastante a atividade no exterior.

**Nós temos visto algumas metodologias que tem usado noutros locais, nunca pensou trazer materiais mesmo, caixotes, outras coisas que dessem para eles recriarem alguma coisa, ou até mesmo experimentarem.** Quer dizer, reparem por exemplo, os pneus que agora estão ali fixos, os pneus foram utilizados por nós. Nós trouxemos realmente os pneus e durante dois anos conseguimos que os pneus fossem utilizados, de forma móvel por eles, os pneus estavam por lá espalhados e eles utilizavam os pneus para saltarem, colocarem em fila, e isso realmente funcionou muito bem durante aqueles dois anos. E acho que foi uma mais-valia para aquele espaço exterior. Só que depois a tinta saiu, a tinta foi muito cara, e foi a associação de pais que providenciou, não voltando a estar disponível para nova pintura. Eles não se desinteressaram, só que os pneus sem a tinta começaram a sujar as roupas. Ainda se voltou a pintar os pneus com tintas normais e depois deu para mais meio ano, mas tiveram que se tornar fixos porque não era essa a nossa ideia. Entretanto com caixas de papelão já fizemos uma experiência, mas depois vem a

chuva e molha e não temos uma casa para guardar esse material de exterior. Temos um sótão que é de muito difícil acesso e por isso só dá para guardar materiais que são utilizados uma a duas vezes por ano, não tem luz e a escada é de difícil acesso. Mas eu tenho noção que era um espaço que eu gostaria de reformular, mas para isso precisávamos de apoios e verbas. Aqui as pessoas não fazem donativos, mesmo a quota da associação de pais é voluntária, em termos de verbas as pessoas cada vez dão menos e a associação de pais acaba por utilizar as verbas que tem para resolver questões urgentes do JI. Isso não chega, mas já nos compraram materiais que nós pedimos, por exemplo as aparelhagens das salas, foram compradas pela associação de pais, mas há sempre uma hierarquia de prioridades.

### **Quais as atividades que as crianças gostam mais de realizar em sala?**

Gostam de brincar ao faz de conta, ao jogo simbólico e aí inclui-se a casa, o fantocheiro, a loja, a área da casa. Estão ali a desempenhar papéis. Gostam bastante da expressão dramática, da parte dos fantoches, da utilização de adereços, que é uma área que eu também agora vou reforçar com a próxima verba do ministério. O jogo simbólico acaba por ser o que eles gostam mais de fazer, a pista, as construções e também gostam bastante dos livros, de folhear e de fazer de conta que estão a contar histórias. A questão do exterior, efetivamente desenvolver mais projetos com elementos efémeros, já fizemos o ano passado e há dois anos espantalhos para ficar no espaço do recreio. É importante e interessante porque eles personalizam o espaço exterior onde brincam. **Percebemos que eles diferenciavam os diferentes espaços do exterior.** Existe um acordo entre o espaço da escola do 1º ciclo e do JI na utilização das crianças. O campo desportivo é partilhado para nós lá podermos desenvolver as sessões de psicomotricidade, mas no tempo de recreio o campo desportivo é dos meninos da escola e este campo daqui, esta parte é nossa. Agora é urgente a reformulação do equipamento exterior, o restauro e a aquisição de outros equipamentos de exterior. Já pedimos, já solicitámos, a questão das casas e triciclos já pedimos á câmara há três anos e no início deste ano voltaram a perguntar quais os materiais que nós precisávamos e nós priorizámos estes materiais em primeiro e não tivemos resposta. Em relação a outros JI da rede pública e do concelho de Coimbra, também tem poucos materiais. Às vezes há jardins-de-infância onde há dinâmicas

locais que as entidades conseguiram comprar, a associação de pais. Há um JI do nosso agrupamento que tem lá alguns triciclos porque as colegas optaram por utilizar a verba do ministério na aquisição de alguns triciclos. Só que efetivamente quando nós chegámos aqui, este JI tinha muita de jogos, de material didático de sala e por isso privilegiamos material a utilizar em sessões de movimento, na expressão musical e em livros. Se nós optarmos pelos triciclos, são tão caros que uma verba dá para dois ou três triciclos. E com dois ou três triciclos não se consegue fazer nada porque são 49 crianças. Porque deveria haver no mínimo 25 triciclos.

## APÊNDICE 23 – ENTREVISTA REALIZADA A UMA MÃE

### **O seu filho gosta do Jardim de Infância?**

Sim, regularmente ele gosta.

### **Como acha que ele se sente neste espaço?**

Eu acho que ele se sente bem. Gosta de vir porque sabe que faz muitas atividades, o que ele não gosta muito é de estar muito tempo sentado com atividades fixas, que a professora, a educadora neste caso, o mande fazer assim atividades que demorem muito tempo para ele estar sentado, quieto, ele gosta de movimento. Gosta de pintar, a coisa que ele gosta mais é até de fazer puzzles, gosta de estar ali com uma pista, se não me engano. **Na entrevista, ele fala tanto na pista da sala como a daqui do salão.** O que ele gosta é das pistas e de puzzles e de estar lá fora, então. O que ele não gosta tanto, é de estar na sala, supostamente na parte da ..., estar sentado, assim quieto, e que o obriguem fazer alguma coisa que não lhe apetece, ou que lhe mandem fazer algum desenho, ou escrever uma letra...

### **Consegue perceber se o seu filho tem a perceção dos espaços aqui existentes no JI?**

Sim, eu penso que sim. Sabe orientar-se. E explica mt bem, onde é que esteve durante o dia, e em que local esteve, se foi na sala, se foi no salão, se foi no refeitório, se foi na cozinha, se foi na casa de banho, se foi lá em baixo no parque, no pátio.

### **Que espaços é que são da sua preferência?**

Em primeiro lugar, é o exterior, onde tem o escorrega e aqueles baloicitos. E depois a seguir, será os sítios onde existem os brinquedos que ele gosta de brincar, o sítio onde tem as pistas e onde pode fazer puzzles.

**E há algum que ele gosta menos, que ele identifique ou que fale em casa?**

Assim... de brinquedos ou de espaço, se calhar a hora de almoço, talvez seja assim, aquela mais ... que ele se calhar não goste tanto. Tem de ficar ali sentado, não é, tem que pelo menos comer alguma coisa, é obrigado. Menos, talvez seja o refeitório.

**O seu filho conversa sobre as experiências que tem no JI?**

Sim, costuma contar. **Sobre o nosso projeto, disse alguma coisa? Da escrita...** Sim, ele vai falando. E depois, “é claro tu sabes que estão lá estagiárias”. Dá assim, respostas assim. E ainda lhe pergunto: Então correu tudo bem na escola? Como eu costumo de lhe perguntar sempre. Correu tudo bem? Correu. E o que é que tu estiveste a fazer? E o que tu te interessas com isso? Às vezes é assim.

**Mas é uma criança que diz que fez alguma coisa.**

Sim, sim. Sim, estive a fazer desenhos, sim estive a pintar, sim estive, sim, pois... há estive a fazer uma coisa que não posso dizer que é segredo, por exemplo o dia da mãe, estive a fazer uma coisa que é segredo, por exemplo, o dia do pai, chega ao pé do pai, olha estou a fazer uma coisa lá mas é segredo mas não te posso dizer, o que é. E é uma coisa para ti por isso, é que não te posso dizer. Humm, o que será... mas pronto, habitualmente fala do que faz.

**Não sei se gostaria de saber, Ele a nós, disse-nos um espaço que ele não gostava. Há sim!? Foi, disse que não gostava da área da escrita, dentro da sala. Qual deles gostas menos (...)**

Pois lá está, a parte que ele menos gosta, realmente, é de estar obrigado, sentado, ou a escrever ou a fazer algum desenho, é a parte que ele menos gosta, realmente. E se ele não sabe jogar algum jogo, ele fica muito irritado. Ou se alguma coisa corre mal num jogo que ele está a fazer, por exemplo, uma construção do lego, ele gosta de brincar com os bonecos do lego, e ele tem alguns em casa, se aquilo começa a cair, fica possuído.

APÊNDICE 24 – ENTREVISTA REALIZADA À ASSISTENTE OPERACIONAL

**Acha que o grupo gosta de vir para o JI?**

Sim gostam. Percebe-se que qualquer um gosta de vir. Acho que nenhum deles não gosta de vir.

**Consegue perceber que estas crianças tem a percepção dos espaços que existente no JI?**

Sim reconhecem os espaços. No exterior sabem qual, é a nossa parte, aqui dentro sabem ir ao refeitório, sabem ir ao salão, sabem a casa de banho deles, sabem onde é a dos adultos, sabem onde é o gabinete.

**No recreio, realmente tem um espaço limite. Até aqueles bancos eles não podem ir para lá. Eles nunca pode ir para o campo de futebol? Vão só nos dias de ginástica. Eles não dizem especificamente isso, mas eles falam muito no campo de futebol, especialmente o Duarte referiu assim” pois o campo e futebol tem lá sempre os meninos da primária. Ele sabe que não pode ir para ali. Só nos dias em que há ginástica é que nós usamos e isto porquê? Optámos por ter este espaço de cá que é o nosso, que é o mais apropriado para eles brincarem e eles já sabem. Era difícil os segurarmos se eles andassem à solta. Sempre foi assim este espaço. Em altura de ginástica é que vamos para o campo. O espaço lá em baixo, nós tínhamos essa dúvida é o parque ou recreio? É o recreio. E a parte de trás, a varanda da sala? É o pátio.**

**Quais os espaços que são da preferência deles? Os que eles gostam mais e gostam menos?**

É sem dúvida lá em baixo, o exterior. **E a diferenciação entre sala e o polivalente, é feita em momentos distintos que são completamente diferentes?** Ali é em atividade na sala, aqui no polivalente também tem atividades que vão fazendo, mas isto eu já não estou à tarde. Já é mais difícil responder a esta distinção.

Eu já não estou na componente à família. **Percebe-se que eles gostam da sala que têm?** Eu penso que sim, que gostam. **O que é que eles gostam mais de fazer aqui?** Das atividades que se fazem provavelmente algumas que se conseguem perceber, que se destacam mais. **A Edite tem essa perceção, desde as saídas ao exterior, das visitas, da expressão plástica, hora do conto... O que acha que os atrai mais conhecendo o grupo?** Eles gostam mais na sala para eles fazerem das visitas de estudo, vão sempre radiantes nesses dias, quando vão sair é uma atividade diferente. **E no tempo letivo? Do grupo que conhece o que é que os atrai mais em sala para eles fazerem?** Alguns gostam de trabalhar, outros preferem estar sempre a brincar, outros davam tudo para não estarem sentados a trabalhar. Não consigo especificar melhor.

**Se mudasse alguma coisa para alterar o que não está bem o que fazia? O que mudaria no geral?**

Um tempinho mais livre para brincarem livremente. O tempo de recreio é muito pouco. Precisavam de mais tempo. Era benéfico se tivessem mais tempo para brincar e correr livremente.

APÊNDICE 25 – ELABORAÇÃO E APRESENTAÇÃO DOS MAPAS



Figura 62 - Elaboração individual do mapa



Figura 63 - Mapa



Figura 64 - Apresentação do mapa ao grupo



Figura 65 - Manta mágica