

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Ana Sofia Frias Pereira Dias de Magalhães

Relatório Final em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico,
apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de
Coimbra para obtenção do grau de Mestre

A volta ao saber em 216 dias

Constituição do júri:

Presidente: Professora Doutora Filomena Teixeira

Arguente: Professora Doutora Rosário Campos

Orientador: Mestre José Sacramento

Data da realização da Prova Pública: 2 de novembro de 2016

Classificação: Dezasseis (16) valores

Junho, 2016

Agradecimentos

Aos meus orientadores, Professora Doutora Vera do Vale e Mestre José Sacramento, pelos conhecimentos que me transmitiram, que me foram muito úteis e me fizeram crescer.

À minha Educadora Cooperante Maria Francisca Pessoa e Professora Cooperante Isabel Silva da Prática de Ensino Supervisionada, pela disponibilidade, aconselhamento e compreensão.

Aos professores da componente curricular do mestrado e a todos os professores do curso, com quem aprendi, passo a passo.

Aos meus colegas em geral, em particular, às minhas colegas de trabalho e às minhas colegas de estágio, pela amizade construída ao longo dos anos, por tudo o que vivenciámos em conjunto.

Às crianças com quem tive o privilégio de brincar, de trabalhar e, sobretudo, de aprender.

À minha mãe, ao meu irmão, aos meus avós, aos meus tios e ao meu namorado, a quem dedico este trabalho, pelo apoio incondicional, pelos conselhos e paciência, por acreditarem em mim.

O meu bem-haja!

A volta ao “saber” em 216 dias

Resumo: Com este relatório pretende-se descrever como decorreu a prática de ensino supervisionado, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Após a descrição da contextualização de cada instituição, Jardim de Infância e Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e dos respetivos itinerários formativos, referem-se as experiências-chave consideradas relevantes em cada um dos percursos referidos, que abordam temáticas fundamentais para uma prática educativa atual, como as Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino, as diferentes etnias no mesmo contexto de ensino (comunidade cigana e não cigana), a intervenção/participação dos pais na vida escolar e a organização do ambiente educativo/sala de aula. Descreve-se, ainda, uma experiência-chave transversal, que pretende demonstrar a importância dos afetos na relação educativa e o consequente reflexo no processo de ensino/aprendizagem.

Todo este percurso foi acompanhado de momentos de reflexão e análise críticas de forma a permitir melhorar a prática educativa.

Palavras-chave: prática educativa, reflexão, experiências-chave, novas tecnologias, integração, cooperação parental, ambiente educativo, afetividade.

Around the “known” in 216 days

Abstract: With this report, it intends to describe how went the practice of supervised teaching, under the Master in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education.

After description of the context of each institution, Pre-School Education and school of the 1st Cycle of Basic Education, and the respective formation programs, we refer the key experiences which are considered relevant in each of these pathways which address key issues for current educational practice as Information and Communication Technologies in education, the different ethnic groups in the same educational context (Romany and non-Romany), the intervention/participation of parents in school life and the organization of the educational environment/classroom. It describes, also, a transversal key-experience, which aims to show the importance of emotions in the educational relationship and the consequent reflection in the teaching/learning process.

All this pathway was accompanied by moments of reflection and critical analysis to allow improved educational practice.

Keywords: educational practice, reflection, key experiences, new technologies, integration, parental cooperation, educational environment, affection.

Sumário

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO.....	5
Capítulo I – Contextualização e Itinerário Formativo em Educação Pré-Escolar.....	9
1. Contextualização da Prática Educativa em Educação Pré-Escolar.....	9
1.1. Caracterização e organização da instituição.....	10
1.2. Caracterização da sala de atividades.....	11
1.3. Caracterização do grupo.....	12
2. Itinerário Formativo.....	14
2.1. Fase I: Fase de ambientação.....	15
2.2. Fase II: Fase de integração.....	16
2.3. Fase III: Fase de implementação.....	19
2.3.1. a) Definição do projeto.....	19
2.3.2. b) Desenvolvimento do projeto.....	20
2.3.3. c) Divulgação do projeto.....	21
Capítulo II – Contextualização e Itinerário Formativo no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	23
1. Contextualização da Prática Educativa no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	23
1.1. Caracterização e organização da instituição.....	23
1.2. Caracterização da sala de aula.....	25
1.3. Caracterização da turma.....	25

2. Itinerário Formativo.....	27
2.1. Fase I: Fase de observação.....	27
2.2. Fase II: Fase de intervenção.....	28
PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE.....	35
Capítulo III – Experiências-chave em Educação Pré-Escolar.....	39
1. AS TIC no ensino – partilha de saberes, de experiências.....	39
2. Etnias diferentes no mesmo contexto de ensino: a comunidade cigana e a não cigana.....	45
Capítulo IV – Abordagem de Mosaico – <i>As vozes das crianças</i> : um exercício investigativo.....	55
1. Pressupostos teóricos.....	55
2. Objetivos e metodologia.....	55
3. Procedimentos.....	57
4. Apresentação dos dados.....	58
5. Análise dos dados.....	59
Capítulo V – Experiências-chave no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	61
1. A intervenção/participação dos pais no ensino.....	61
2. Recriar o contexto educativo: ambiente e prática.....	65
Capítulo VI – Os afetos no ensino: uma experiência-chave transversal.....	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	87

APÊNDICES.....	97
----------------	----

Abreviaturas

AE – Agrupamento de Escolas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

JI – Jardim de Infância

PCT – Projeto Curricular de Turma

PE – Projeto Educativo

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

AAAF - Atividades de Animação e de Apoio à Família

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

POC – Programas Ocupacionais

IEFP - Instituto de Emprego e Formação Profissional

ARPA - Associação para a Redução Populacional e Abandono de cães e gatos

BE – Biblioteca Escolar

RI - Regulamento Interno

PAA - Plano Anual de Atividades

EMRC - Educação Moral, Religiosa e Católica

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CD - *Compact Disc*

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OEI – Organização dos Estados Ibero-americanos

GACI – Gabinete de Apoio às Comunidades Ciganas

RMG – Rendimento Mínimo Garantido

TPC – Trabalhos Para Casa

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Índice de apêndices

Apêndice I – Regras do JI criadas pelas crianças	99
Apêndice II – Projeto <i>É de pequenino que se aprende a tratar os animais com carinho</i>	101
Apêndice III – Projeto de Ensino Clínico <i>Projeto Canguru</i>	104
Apêndice IV – <i>Projeto Skype – Aprender e Conviver à Distância</i>	106
Apêndice V – <i>eTwinning</i>	108
Apêndice VI – Cartaz Projeto do AE <i>Luz, Arte e Ciência</i>	111
Apêndice VII – Teia do Projeto <i>Luz e Cor</i>	113
Apêndice VIII – Experiências do Projeto <i>Luz e Cor</i>	114
Apêndice IX – Espaço interior da escola do 1.º CEB	116
Apêndice X – Espaço exterior da escola do 1.º CEB	118
Apêndice XI – Planta da sala de aula	121
Apêndice XII – Poema inicial do Projeto <i>A poesia vai (na)morar por aí</i>	123
Apêndice XIII – Teia do Projeto <i>A poesia vai (na)morar por aí</i>	124
Apêndice XIV – Visita de estudo do Projeto <i>A poesia vai (na)morar por aí</i>	126
Apêndice XV – Poemas do Projeto <i>A poesia vai (na)morar por aí</i> ..., da autoria dos alunos	132
Apêndice XVI – Projeto <i>Exploradores da Água</i>	139
Apêndice XVII – Conselho Eco Escolas	147
Apêndice XVIII – Divulgação do Projeto <i>Exploradores da Água</i>	148
Apêndice XIX – Justificação das fotografias que as crianças tiraram nos percursos da Abordagem de Mosaico	150
Apêndice XX - Entrevistas da Abordagem de Mosaico	154
Apêndice XXI – Manta Mágica da Abordagem de Mosaico	248
Apêndice XXII – Categorização da Abordagem de Mosaico	250
Apêndice XXIII – Mudança do exterior do JI	254

INTRODUÇÃO

Um trajeto educativo que se inicia numa creche e que, já na escola do 1º ciclo, apenas com 6 anos, deixa registado, numa composição, que “quando for grande quero ser professora dos meninos pequeninos” e que, mais tarde, no final do ensino secundário, no momento de definir o projeto para a Área de Projeto, inerente ao currículo escolar da época, se demarca pela opção de trabalhar num Centro de Acolhimento Temporário (CAT) para crianças com problemas familiares, tem, inevitavelmente, que optar por uma Licenciatura em Educação Básica.

Foi neste curso que se iniciou o processo de aquisição das competências necessárias à concretização dum sonho sempre acompanhado de uma reflexão sobre as opções pedagógicas a utilizar nessa realidade educativa que abrange as crianças dos três primeiros estádios de desenvolvimento, referidos por Piaget na sua Teoria Cognitiva: sensório-motor (0 aos 18/24 meses de idade), pré-operacional (2 aos 6 anos) e operatório concreto (7 aos 11 anos).

O Relatório Final, que se apresenta seguidamente, expõe o trabalho desenvolvido no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa I (Educação de Infância) e Prática Educativa II (1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), que integram o plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º CEB, da Escola Superior de Educação de Coimbra. Está estruturado em duas partes, nas quais se caracterizam as instituições, onde se realizaram os dois estágios, se referem as práticas educativas utilizadas e também as reflexões delas decorrentes.

O primeiro estágio teve lugar num Jardim de Infância situado num bairro problemático, nos arredores de Coimbra, e o segundo, numa escola do 1.º CEB situada no centro da cidade, durante o segundo e terceiro semestres curriculares, respetivamente. As duas instituições, além de serem diferentes pelos correspondentes níveis de ensino, também o são social e economicamente, o que permitiu a vivência de duas realidades opostas. Os respetivos ambientes educativos conduziram a um trabalho pedagógico muito que teve de ser adequado a cada uma das situações referidas. As práticas educativas em qualquer uma das realidades centraram-se sempre no desenvolvimento integral da criança, baseando-se numa pedagogia de participação, valorizando as metodologias e técnicas de ensino ativas, tendo como referência a metodologia de projeto, de forma a contribuir para a formação de futuros cidadãos ativos, reflexivos, críticos, participativos na sociedade.

Nas considerações finais, reconhece-se a utilidade das vivências nas duas vertentes do estágio, EPE e 1.º CEB que, pelo facto de terem proporcionado contextos sociais muito diferentes, contribuíram, de uma forma especial, para a nossa formação pessoal, científica e, sobretudo, pedagógica.

Tal como Júlio Verne escreveu *A volta ao mundo em 80 dias*, este relatório apresenta

A volta ao “saber” em 216 dias.

PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO

*Quando vejo uma criança, ela inspira-me dois sentimentos: ternura, pelo que é, e
respeito pelo que pode vir a ser.*

Louis Pasteur

Capítulo I – Contextualização e Itinerário Formativo em Educação Pré-Escolar

Neste capítulo aborda-se a contextualização e o itinerário formativo relativos à prática educativa em EPE.

Primeiramente, é elaborada a contextualização, na qual é efetuada a caracterização da instituição onde foi concretizado o estágio, durante três meses, bem como a caracterização do respetivo grupo de crianças. A descrição e análise apresentadas são uma súmula dos documentos que foram fornecidos pela instituição – o Projeto Educativo (PE) e o Projeto Curricular de Turma (PCT) do grupo, juntamente com alguns aspetos observados no estágio que foram considerados relevantes e que serviram de suporte à recolha de informação.

Posteriormente, apresenta-se uma descrição do itinerário formativo, ou seja, das diferentes etapas deste percurso, dando-se uma maior relevância à fase de implementação do projeto desenvolvido na prática educativa.

1. Contextualização da Prática Educativa em Educação Pré-Escolar

O Jardim de Infância (JI) eleito para a realização da prática educativa em EPE pertence ao distrito de Coimbra, mais especificamente, à zona norte do concelho de Coimbra. Este Agrupamento de Escolas (AE) tem na sua área de intervenção um conjunto de dez freguesias: Botão, Brasfemes, Eiras, Santa Cruz, Santo António dos Olivais, São Paulo de Frades, Souselas, Trouxemil, Vilela e Vil de Matos.

É de salientar que o AE é abrangido pelo Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), atualmente TEIP2, sendo este programa uma medida implementada em escolas que se localizam em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam. Segundo o Ministério da Educação, os objetivos primordiais deste programa são a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos.

De acordo com o Despacho Normativo n.º 55/2008 que regulamenta a constituição do Programa TEIP2, os AE assim considerados foram chamados a apresentar os seus PE, envolvendo um conjunto diversificado de medidas e ações de

intervenção na escola e na comunidade, explicitamente orientadas para a qualidade do percurso e dos resultados escolares dos alunos, transição da escola para a vida ativa e intervenção da escola como agente educativo e cultural central na vida das comunidades em que a mesma se insere. Pretende-se, assim, com este programa, a criação de uma escola pública baseada na promoção da educação para todos, com qualidade, orientada para a promoção da dignidade da pessoa humana, para a igualdade de oportunidades e equidade social, tendo em vista a construção de uma sociedade livre, justa, solidária e democrática.

1.1. Caracterização e organização da instituição

O JI onde se realizou a prática educativa situa-se num bairro problemático, no qual se procuram realojar famílias carenciadas e é referenciado como um local de tráfico de droga.

Nesta instituição estavam inscritas 25 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, incluindo 11 crianças de etnia cigana. No entanto, apenas 20 crianças a frequentavam regularmente.

No JI colaboravam uma docente do Departamento de EPE, duas assistentes operacionais e uma assistente operacional dos Programas Ocupacionais (POC)¹.

O estabelecimento em referência está organizado em seis divisões: um *hall* de entrada, uma casa de banho para as crianças, o refeitório, o escritório da educadora cooperante, a sala de atividades e uma sala anexa a esta, mais pequena, reservada para o jogo simbólico denominado de “faz-de-conta”.

Esta instituição funcionava entre as 8h30 e as 18h20, sendo que o horário das Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF) estava definido das 8h30 às 9h15, das 12h30 às 14h e das 15h45 às 18h30. Assim, o horário das 9h15 às 12h30 e das 14h às 15h45 correspondia ao horário letivo definido pelo estabelecimento.

¹ O objetivo do regime de apoios a projetos de atividades ocupacionais promovido pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) é proporcionar aos desempregados uma ocupação socialmente útil, enquanto não lhes surgirem alternativas de trabalho ou de formação profissional, mantendo-os em contacto com outros trabalhadores e outras atividades, evitando o seu isolamento e a tendência para a desmotivação e marginalização. As atividades ocupacionais são realizadas no âmbito de projetos a promover por entidades (privadas ou públicas) sem fins lucrativos, nomeadamente Autarquias, Serviços Públicos e Instituições Particulares de Solidariedade Social, entre outras.

1.2. Caracterização da sala de atividades

Quando se entra na sala de atividades, encontra-se um espaço amplo, dividido por áreas facilmente adaptáveis às diferentes necessidades e que dispõem de iluminação natural, devido à existência de grandes janelas situadas ao longo de uma das paredes laterais. Este espaço está organizado de acordo com o referido por diversos autores² que chamam à atenção para a prudência necessária a atribuir aos espaços educativos, considerando critérios diversos como o da adequabilidade, coerência, consistência e funcionalidade.

Segundo Hohmann e Weikart (2009), uma escola deve ser planeada de modo a apoiar diferentes tipos de brincadeiras e atividades de que as crianças gostem – exploração sensorial, construção, invenção, teatralização e jogos simples. Assim sendo, a sala de atividades estava dividida em várias áreas: uma dedicada às artes, com um cavalete para pinturas com tinta; outra dedicada às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), com dois computadores, um para as crianças da faixa etária dos 5 anos e outro para as crianças dos 3 e 4 anos de idade; uma outra área dedicada à leitura, com uma minibiblioteca; mais uma, onde estavam afixados os calendários de cada criança, nos quais cada uma ia riscando os dias que passavam, e uma folha que as crianças dos 5 anos, uma a uma, preenchiam indicando o estado do tempo; e havia também uma área que tinha dois conjuntos de mesas, sendo que um deles era destinado às crianças da faixa etária dos 4/5 anos de idade e outro às de 3 anos, onde estavam também algumas da faixa etária dos 4 anos. Nessas mesas as crianças podiam trabalhar ou jogar os jogos educativos disponíveis nos armários no local. Por fim, havia ainda uma última destinada às Ciências, com dois aquários, um com peixes e outro com tartarugas. Esta sala de atividades tinha anexa uma outra sala mais pequena, como já referido anteriormente, destinada ao jogo simbólico, denominada no JI por “faz-de-conta”, onde as crianças podiam trabalhar a área da música, brincar e fazer teatros de fantoches. Como refere Webster-Stratton (2016):

² Luís (2012) *apud* Araújo (2012), Azevedo (2009), Oliveira-Formosinho (2011) e Portugal (2009). Araújo, S. (2012). Azevedo, A. (2009). Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (2011). Portugal, G. (2009).

“É importante encorajar o “faz-de-conta” não só porque consolida os mundos imaginários das crianças, o seu pensamento criativo e narrativo, mas também porque ajuda as crianças a gerir emoções e a partilhar sentimentos. (...) É importante estimular este tipo de brincadeira porque ajuda as crianças a desenvolver diversas competências cognitivas, emocionais e sociais. Deixe as caixas e as cadeiras serem transformadas em casas e palácios e as bonecas em parentes, amigos ou personagens preferidas de desenhos animados. A fantasia ajuda as crianças a pensar simbolicamente e a distinguir o que é do que não é real.” (pp. 31-32).

Como é fácil de constatar, o JI, em relação ao espaço, encontrava-se preparado para “dar resposta à pluralidade e à diversidade do seu público-alvo, de forma a promover o sucesso de todos e de cada um, na escola e na comunidade de pertença” (Luís, 2012, *apud* Azevedo, 2011, p. 56). Tal como refere Zabalza (1998), é importante, que a sala de atividades seja organizada e as crianças tenham fácil acesso aos materiais que utilizam, como era o caso desta sala de atividades.

1.3. Caracterização do grupo

No início do ano letivo, tinham sido matriculadas 29 crianças, porém o grupo ficou apenas constituído por 25, 14 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, todas da faixa etária compreendida entre os 3 e os 5 anos de idade. Destas 25 crianças, 12 transitaram do ano anterior e 13 entraram pela primeira vez, vindo uma delas transferida de outro JI. No entanto, apenas 20 crianças frequentavam o JI com regularidade. Dessas 20, dez tinham 3 anos, cinco tinham 4 anos e cinco tinham 5 anos.

Como já foi referido anteriormente, 11 crianças eram de etnia cigana. De acordo com a informação fornecida pela educadora, o processo de adaptação estava a decorrer de uma forma positiva e gradual, com a colaboração de todos os adultos do JI e das famílias das crianças.

Para que este grupo heterogéneo pudesse funcionar de forma organizada, já existiam algumas regras, embora não se encontrassem afixadas. Ao longo dos dias, foi-se constatando que as crianças tinham dificuldade no seu cumprimento. Considerou-se, então, que seria importante envolver as crianças na criação de novas regras, ilustradas por elas, tornando-as, assim, mais apelativas. Posteriormente, foram afixadas na sala de atividades e à porta da sala com dois intuitos: para que as crianças as pudessem praticar, e para que os pais as pudessem conhecer (cf. Apêndice I). O

facto de terem sido estabelecidas em conjunto com o grupo de crianças permitiu que todas pudessem perceber a origem das mesmas e que todas tivessem a oportunidade de dar a sua opinião. Houve, assim, um sentimento de pertença que levou as crianças a estarem mais empenhadas em cumpri-las (Webster-Stratton, 2016). É importante salientar que as regras foram escritas com uma conotação positiva, pois, procurou-se realçar sempre o comportamento que era esperado por parte das crianças, ao invés de este ser referido pela forma negativa. Segundo Webster-Stratton (2016), quando o adulto apenas dá atenção aos comportamentos negativos faz com que a criança sinta que esse comportamento está a ser reforçado, acabando por não saber qual seria o comportamento esperado naquela situação.

Também foi considerado que não deveriam existir momentos de castigo. O que deveria ocorrer, esporadicamente, seria o *time-out*, que é um momento importante para que as crianças se acalmem e se afastem do problema causador do comportamento inadequado. Esse tempo de pausa é um tempo em que, como diz Webster-Stratton (2016):

“As crianças são afastadas, durante um breve período, de todas as fontes de reforço positivo, particularmente atenção de adultos, dando-lhes, assim, a oportunidade para recuperarem a calma. (...) Além disso, ensinar as crianças a afastarem-se por uns momentos para acalmar ou recuperar o autodomínio é uma abordagem de gestão da raiva que elas podem utilizar ao longo da sua vida.” (p. 86).

No entanto, não se pode esquecer que o “*time-out* apenas pode ser considerado uma solução de curto prazo para parar o comportamento mais disruptivo, pois não oferece às crianças a oportunidade de aprenderem um comportamento pró-social.” (Vale, 2014, p. 26). Decidiu-se que este se iria realizar no mesmo espaço onde se encontrava o “puf do descanso”, evitando, assim, uma conotação punitiva.

Para se realçarem os comportamentos positivos, criou-se, juntamente com as crianças, um programa de incentivos com o qual se pretendia estimular o momento de escuta ao outro. Assim sendo, em conversa com as crianças, ficou decidido que sempre que alguma colocasse o dedo no ar e esperasse, em silêncio, pela sua vez para participar, ser-lhe-ia atribuída uma tampa (material de desperdício). Decidiu-se, também, que qualquer criança, quando atingisse as oito tampas, poderia escolher um

material (lápis, esferográfica, régua, borracha ou afiadeira), bonecos ou passar uma tarde no computador. Os materiais que as crianças podiam escolher foram eleitos pensando numa articulação com o 1.º CEB, uma vez que esse material passaria a pertencer a cada criança, acompanhando-a para o ano seguinte. Tornava-se, pois, necessário que ela se responsabilizasse pelo mesmo.

Referindo, uma vez mais, Webster-Stratton (2016), este género de programas só resulta se as crianças souberem exatamente o que é pretendido e é fulcral o envolvimento das mesmas para que elas assumam a responsabilidade do seu próprio comportamento. As crianças tinham de compreender que este programa de incentivos era temporário para evitar que elas tomassem a atitude correta apenas pela recompensa.

2. Itinerário Formativo

Pode-se considerar que o estágio é um dos componentes fulcrais no processo de formação de professores, devendo ser encarado não apenas como um fator de aprendizagem, mas também como um fator de crescimento do próprio sujeito.

Segundo Oliveira-Formosinho (2001), a prática pedagógica é a componente curricular da formação de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver competências práticas inerentes a um desempenho adequado e responsável.

Neste II, a prática pedagógica estendeu-se por 16 semanas, entre os dias 11 de março e 3 de julho. O itinerário formativo delineado para o período de estágio percorreu três estádios, sendo de destacar as fases de ambientação (11 de março a 10 de abril), de integração (15 a 30 de abril) e de implementação (6 de maio a 3 de julho). Assim sendo, evidenciam-se, aqui, as práticas recorrentes e assinalam-se os aspetos importantes, tendo em conta esta perspetiva cronológica, no decorrer do estágio.

2.1. Fase I: Fase de ambientação

Nesta primeira fase, houve a possibilidade de observar o contexto educativo, nomeadamente, o grupo de crianças que frequentava a instituição, as práticas da educadora cooperante e as interações e relações que ali se estabeleciam: entre as crianças; entre as crianças e a educadora; entre as crianças e as assistentes operacionais; entre a educadora e as assistentes operacionais; entre as crianças, a educadora e a comunidade educativa.

Desde o primeiro momento, a educadora cooperante solicitou a colaboração e participação na dinâmica da instituição, dando a liberdade necessária para proporcionar uma aproximação com as crianças, que permitisse conhecer o grupo e os interesses do mesmo, pois o conhecimento da criança e da sua evolução “constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades.” (ME, 1997, p. 25). Este aspeto foi fulcral, uma vez que a educadora mostrou confiança, participando sempre que fosse necessário, de forma a permitir um trabalho em conjunto e esclarecendo, no momento, qualquer dúvida que, por ventura, surgisse.

No decorrer desta primeira fase, observou-se e refletiu-se acerca das práticas da educadora cooperante que utilizava um misto de duas pedagogias, a pedagogia transmissiva e a pedagogia de participação, conforme Oliveira-Formosinho (2007)/(2009).

Oliveira-Formosinho (2007) denominou como *pedagogia transmissiva* aquela que se centra no conhecimento que a educadora pretende veicular, como transmissora de conteúdos. Às crianças cabe apenas responder aos estímulos que lhes são fornecidos, não lhes sendo proporcionadas oportunidades para questionarem, experimentarem, investigarem e/ou cooperarem na resolução de problemas. Por sua vez, Oliveira-Formosinho (2009), refere que a *pedagogia de participação* está centrada nos atores que co constroem o conhecimento, participando no processo de aprendizagem.

Assim, a educadora cooperante, como já foi mencionado, utilizava um misto das duas pedagogias: transmitia conteúdos sem se esquecer de dar voz às crianças, permitindo que as mesmas, como atores, co construíssem o seu próprio conhecimento.

Embora todas as crianças fossem naturalmente curiosas, ativas e participativas, verificou-se, logo no início, que, ao interagirem, ficavam por vezes algumas de parte. No entanto, ao longo do estágio, conseguiu-se alterar esta situação, levando-as a trabalhar e a interagir em grupo, quer em atividades, quer em simples brincadeiras.

2.2. Fase II: Fase de integração

Esta fase teve como objetivo uma entrada progressiva na prática em si, ou seja, a execução de tarefas pontuais selecionadas em conjunto com a educadora cooperante.

Segundo Alarcão e Tavares (1987), o papel do professor cooperante, uma vez que tem mais experiência e é mais informado, é o de orientar um candidato a professor, tanto no seu desenvolvimento humano, como no seu desenvolvimento profissional. Deste modo, a educadora foi transmitindo gradualmente a responsabilização pelas práticas e pela seleção de tarefas a desenvolver com as crianças.

Ao longo das semanas desta fase, teve-se em consideração, para a preparação das atividades pontuais, tanto as características do grupo, como as características individuais de cada criança, não esquecendo os projetos em que o grupo estava envolvido e o contexto em que se encontrava inserido. Assim, além das tarefas que se realizaram, foi possível a participação nos projetos que já estavam a ser desenvolvidos.

O Projeto *É de pequenino que se aprende a tratar os animais com carinho* (cf. Apêndice II) foi iniciado em julho de 2014, com uma parceria entre a Associação para a Redução Populacional e Abandono de cães e gatos (ARPA) e o AE. Neste projeto estiveram envolvidos mais quatro AE e contou-se com o apoio de professores bibliotecários e com a Coordenadora da Rede de Bibliotecas Escolares (BE) da Biblioteca Municipal de Coimbra³. A Câmara Municipal de Coimbra também colaborou, através do Canil/Gatil municipal, que envolveu uma das médicas veterinárias nos *Workshops* educativos que foram realizados. A *Dogs Trust*⁴ apoiou financeiramente este projeto, que foi aprovado com louvor e culminou com uma

³ Considera-se que a BE pode e deve intervir, educando para os valores e formando cidadãos responsáveis, críticos e conscientemente informados, trabalhando-se competências na área da literacia, da leitura e da informação.

⁴ A *Dogs Trust* foi fundada em 1891 e é a maior instituição de caridade e de bem-estar do cão no Reino Unido. A missão desta instituição é trazer o dia em que todos os cães possam desfrutar de uma vida feliz, livre da ameaça de destruição desnecessária.

exposição realizada no *Dolce Vita* Coimbra (atual *Alma Shopping*), de 8 a 14 de abril, na qual se podiam ver cães e gatos que foram construídos pelos trinta e três JI que o integram.

O Projeto de Ensino Clínico, *Projeto Canguru* (cf. Apêndice III) tinha como objetivo geral a promoção da saúde mental na infância, no momento em que se dá a transição da EPE para o 1.º CEB, incidindo na criança e na sua família. Como objetivos específicos, pretendia: desenvolver as capacidades comunicacionais da população alvo; criar um ambiente escolar amigável; promover a coesão, a harmonia e a funcionalidade do grupo; promover a equidade entre as crianças, a nível da etnia, da religião, da classe socioeconómica e de género; melhorar as relações interpessoais e o sentimento de pertença que conduzem ao desenvolvimento social e emocional das crianças; preparar a criança e os pais, potencializando as suas capacidades, prevenindo o insucesso no ingresso ao 1.º CEB; identificar as crianças em risco de doença mental ou de distúrbios de comportamento, através da aplicação do Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ).

O *Projeto Skype - Aprender e Conviver à Distância* (cf. Apêndice IV), realizou-se com três JI de diferentes AE. O *Skype* é uma plataforma de *software* que permite estabelecer comunicações de vídeo e voz através da internet, sendo também possível efetuarem-se chamadas em grupo. Uma vez que este projeto envolvia crianças de etnia cigana e crianças imigrantes, teve como objetivos primordiais relacionar entre si as crianças com culturas diferentes, medir relações interculturais e desenvolver a capacidade de superar relações estereotipadas. Assim, possibilitou o contacto com outros “diferentes”, a valorização das culturas dos envolvidos e a proteção relativamente aos estereótipos, levando à desconstrução de alguns deles já enraizados; desenvolveu a capacidade de mediação entre culturas; e consciencializou todos os elementos envolvidos quanto às limitações no desenvolvimento de uma educação intercultural. Importa referir que no dia 3 de julho, no encontro TIC@Portugal’15, os três JI realizaram uma comunicação⁵ no âmbito deste projeto.

⁵ <https://app.emaze.com/@ALZQQOFF/aprender-e-conviverpptx#14>

Este JI participou, ainda, num dos projetos do *eTwinning* denominado *Siamo latini, Siamo amici*⁶ (cf. Apêndice V) que envolvia, também, outros dois JI, um da Roménia e outro de Itália, e no qual se partilhavam saberes, atividades e vídeos que ajudassem a enriquecer os valores e a cultura.

“O *eTwinning* é uma ação do Programa *Erasmus Plus*, da União Europeia e tem como principal objetivo criar redes de trabalho colaborativo entre as escolas europeias, através do desenvolvimento de projetos comuns, com recurso à internet e às tecnologias de informação e comunicação. Foi criado para dar às escolas a oportunidade de aprenderem umas com as outras, de partilharem pontos de vista e fazerem amigos. Pretende-se promover a consciência do modelo europeu de sociedade multilingue e multicultural. O *eTwinning* é uma ação europeia que pretende ajudar os professores a ligarem-se uns aos outros, para se encontrarem, partilharem e trabalharem em conjunto, como uma comunidade em rede.”⁷.

O *eTwinning* disponibiliza uma plataforma para que os profissionais da educação (educadores de infância, professores, diretores, bibliotecários) que trabalham em escolas dos países europeus envolvidos possam comunicar, colaborar, desenvolver projetos e partilhar. Resumidamente, sentir-se e fazer efetivamente parte da mais estimulante comunidade de aprendizagem na Europa. O portal *eTwinning*⁸ encontra-se disponível em 26 línguas e, atualmente, já envolve mais de 230.277 docentes e mais de 5462 projetos entre duas ou mais escolas da Europa.

Em relação aos hábitos de leitura, houve um envolvimento com a Bibliomóvel, serviço itinerante de empréstimo domiciliário gratuito de livros, prestado pela Biblioteca Municipal de Coimbra. Este serviço visa a descentralização cultural ao divulgar o livro e ao promover a leitura junto das populações mais afastadas do concelho, contribuindo para a sua formação integral e para o bem-estar, reforçando o direito de todos aos bens culturais. Circula de segunda a sexta-feira, realizando paragens em locais e horários previamente definidos e divulgados, completando cada circuito mensalmente. Em agosto interrompe para férias. Neste JI, a Bibliomóvel efetua paragem uma vez por mês. Este serviço fazia parte do quotidiano das

⁶ *Somos latinos, somos amigos!*

⁷ Crawley, Christina (coord.). (n.d.). *Viagem pelo etwinning*, Serviço Central de Apoio eTwinning European schoolnet. Disponível em:

http://files.eun.org/etwinning/books2013/eTwinning_book_PT.pdf.

⁸ www.etwinning.net

populações rurais, sobretudo das crianças que frequentam a EPE ou o Ensino do 1.º CEB. Desde a sua inauguração, em abril de 2002, tem contribuído bastante para a criação de hábitos de leitura junto dos mais novos, devendo-se também o seu sucesso à receptividade e ao apoio dos educadores e dos professores. A Bibliomóvel transporta livros para todas as idades e gostos, organizados por assuntos em estantes de livre acesso, de acordo com um sistema de autocolantes de diferentes cores colocados nas lombadas. Cada criança pode levar até um máximo de cinco livros durante um mês, mediante o preenchimento de uma ficha de requisição. Caso durante esse período de tempo não tenha conseguido terminar a leitura dos livros, poderá renovar o empréstimo de dois deles por mais um mês.

2.3. Fase III: Fase de implementação

Esta última fase do estágio tem, como principal finalidade, a implementação e o desenvolvimento de um novo projeto pedagógico.

2.3.1. a) Definição do projeto

Na metodologia de trabalho de projeto para a EPE é importante que os adultos analisem a sua postura e percebam como podem melhorar a sua prática. Deste modo, o trabalho de projeto permite que as crianças sejam seres ativos na sua aprendizagem, aprendam a pensar e a resolver problemas por si mesmas e aprendam a viver em sociedade, ou seja, a colaborar com os outros.

O projeto em causa foi desenvolvido com o auxílio da educadora. Sofreu algumas alterações ao longo do seu percurso, uma vez que as crianças tiveram papel ativo nas decisões e nas ações que lhe eram inerentes, porque são consideradas como seres competentes, críticos e produtores de conhecimento e detentoras de direitos (Vasconcelos, 2009). Assim sendo, durante esta fase, as práticas basearam-se na pedagogia de projeto, com um papel fulcral na orientação das crianças.

Vasconcelos (2011) afirma que cada projeto tem a sua própria ideia e que quanto mais oportuna e interessante essa ideia for para as crianças, maior será o seu alcance. Daí ser importante que elas tomem as suas próprias decisões e façam as suas próprias escolhas a fim de se reforçar a sua disposição de continuarem a aprender.

O princípio deste projeto adveio da pintura do cartaz que foi colocado na festa do AE. O cartaz tinha como tema *Luz, Arte e Ciência*. Enquanto se pintava o cartaz (cf. Apêndice VI), uma criança perguntou: Porque é que estou a pintar o céu de azul se o céu é branco?. Assim se desencadeou o projeto!

2.3.2. b) Desenvolvimento do projeto

O projeto desenvolvido denominou-se *Luz e Cor* e teve como base a construção de uma teia/rede conceptual (cf. Apêndice VII) que foi utilizada para que as crianças pudessem referir o que já sabiam acerca do tema, o que queriam saber e onde poderiam efetuar as suas pesquisas. As teias são utilizadas para documentar tanto as aprendizagens das crianças, como a sua evolução, podendo ser adaptadas, refletindo a evolução do projeto. A teia foi, assim, crescendo e sendo ajustada, à medida que este se ia desenvolvendo.

Através da questão que o impulsionou, conseguiram-se abordar vários subtemas incluídos na sua temática, o que foi bastante interessante para as crianças que estavam muito curiosas e, conseqüentemente, empenhadas nas pesquisas e em querer saber mais. Tal como se refere nas OCEPE (ME, 1997):

“A curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo que é própria do ser humano e que origina as formas mais elaboradas do pensamento, o desenvolvimento das ciências, das técnicas e, também, das artes.” (p. 79).

Após a conclusão da teia obtiveram-se as seguintes questões: Porque é que há dia e noite?; De que cor é o céu?; Quais são os animais que “vivem” de noite? (Animais noturnos); O que é a luz natural e a luz artificial?; Porque vemos a Lua de diferentes formas? (As fases da Lua); Como se forma o arco-íris?.

Para se conseguir à vontade e segurança nas respostas às questões possíveis a ser colocadas pelas crianças também foi necessário fazerem-se pesquisas.

As pesquisas começaram por ser realizadas, primeiro, em livros, e posteriormente, com recurso ao computador, através do motor de busca *Google* e do canal de vídeos *YouTube*.

Um aspeto bastante positivo foi o facto de as crianças compreenderem, quase de imediato, o que pesquisavam ou o que lhes era explicado. Importa ainda referir que desde a implementação do projeto, foram cada vez mais notórios os desejos de aprenderem mais e descobrirem mais factos sobre a “Luz”.

As experiências (cf. Apêndice VIII) que se realizaram em torno desta temática também foram bastante enriquecedoras para as crianças. Tanto a escolha das experiências, como o grau de complexidade foram cuidadosamente analisadas, pois é necessário ter em conta a idade, os interesses e as capacidades de cada criança, bem como o apoio que lhes era fornecido (ME, 1997).

2.3.3. c) Divulgação do projeto

Pelo que foi exposto anteriormente, pode-se afirmar que o objetivo do projeto foi alcançado, pois as crianças envolveram-se com entusiasmo e curiosidade na consecução das tarefas que lhes iam sendo propostas, desenvolvendo comportamentos que as tornaram capazes de vir a tomar as suas próprias decisões e fazer as suas próprias escolhas, reforçando a sua disposição de continuarem a aprender. Assim sendo, a divulgação do projeto era importante para terem a oportunidade de partilhar com outras crianças, com outros alunos, com outros educadores, com os pais e com os familiares tudo aquilo que conquistaram, que aprenderam. Como refere Vasconcelos (2011), “é uma espécie de celebração, um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e apreendido pelo grupo durante o projeto.” (p. 17). Optou-se, então, para nesta fase, pela elaboração de um cartaz, focando as aprendizagens que as crianças apontaram como significativas. Esta seleção efetuou-se após a visualização de desenhos, fotografias e conversas sobre o trabalho de projeto realizado. No final, o cartaz foi exposto no *hall* de entrada do JI, tendo sido os pais, familiares e toda a comunidade escolar convidados à sua visualização, para que apreciassem o trabalho das crianças.

Capítulo II – Contextualização e Itinerário Formativo no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste capítulo é feita a contextualização e explicita-se o itinerário formativo relativos à prática educativa no Ensino do 1.º CEB.

Em primeiro lugar, é realizada a contextualização na qual se procede à caracterização da instituição onde foi realizado o estágio, bem como a sua organização, a caracterização da sala de aula e a caracterização da turma. A descrição e análise apresentadas têm por base os documentos que foram fornecidos pela instituição – o PE, o Regulamento Interno (RI) e o Plano Anual de Atividades (PAA) –, juntamente com alguns aspetos observados no estágio que foram considerados relevantes e que serviram de suporte para a recolha de informação.

Posteriormente, apresenta-se uma descrição do itinerário formativo, ou seja, das diferentes etapas deste percurso, dando-se uma maior relevância à fase de implementação dos projetos desenvolvidos na prática educativa.

1. Contextualização da Prática Educativa no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A Escola Básica do 1.º CEB, na qual a prática educativa foi realizada, situa-se na zona central da cidade de Coimbra, a cerca de 700 m da escola sede do AE. É uma zona com excelente serviço de transportes públicos, serviços, comércio, escolas, empresas e ainda um espaço público para lazer. Nesta zona, a maioria das residências são modernas e nelas habita uma grande parte da classe média/alta da cidade. Este facto justifica o estatuto sociocultural dos alunos que a frequentam e tem reflexos claros ao nível geral dos seus conhecimentos, competências e interesses. Assim sendo, também a ação pedagógica dos professores se pauta pela exigência.

1.1. Caracterização e organização da instituição

O corpo docente desta instituição é composto por uma coordenadora de estabelecimento, doze professores(as) titulares de turma, dois(duas) professores(as) de apoio educativo, um(a) professor(a) de terapia da fala, um(a) professor(a) de Educação

Moral, Religiosa e Católica (EMRC), um(a) psicólogo(a) e dois(duas) professores(as) de educação especial. Nesta instituição existem ainda seis assistentes operacionais.

O edifício (cf. Apêndice IX) tem dois pisos, sendo que no rés do chão existem cinco salas de aula – cada uma equipada com um quadro branco, um quadro interativo, um computador com acesso à internet –, uma polivalente (cantina) – onde funciona o serviço de refeições distribuído em dois turnos –, três gabinetes, uma reprografia, uma sala de arrumos e quatro casas de banho. No primeiro andar existem sete salas de aula igualmente equipadas, uma sala de professores, uma sala de arrumos, quatro casas de banho e uma BE que está integrada no programa de rede de BE a nível nacional. Esta BE tem à disposição da comunidade vários equipamentos: quatro computadores portáteis e dois fixos, uma televisão, um leitor de DVD, um quadro interativo, uma secretária, seis mesas duplas, uma mesa redonda, vinte e quatro cadeiras, seis sofás, sete pufs e um computador para utilização dos professores.

O espaço exterior (cf. Apêndice X) é constituído, na parte da frente da escola, por um campo de jogos que funciona, em sistema rotativo, entre os vários anos de escolaridade, por um parque infantil, um amplo espaço ao ar livre e ainda uma zona de lazer com mesas e cadeiras de madeira, que pode também ser aproveitada para atividades/aulas ao ar livre. Na parte de trás, a escola possui uma casa de arrumos, uma zona relvada e uma pequena horta.

Nesta instituição educativa, cada turma está sob a responsabilidade de um(a) professor(a) durante as atividades letivas que decorrem ao longo da manhã e ao longo da tarde. A manhã está estruturada em dois períodos, sendo que o primeiro começa às 9h00 e termina às 10h30, seguindo-se um intervalo de 30 minutos. Depois, os alunos retomam as atividades letivas às 11h00 e terminam às 12h30 para almoçarem, durante um período de 90 minutos. À tarde, os alunos regressam às 14h00 e têm apenas uma aula de 2 horas sem intervalo. As Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) funcionam, diariamente, entre as 16h30 e as 17h30, com um intervalo de 30 minutos, para as crianças poderem lanchar.

1.2. Caracterização da sala de aula

As aulas decorriam numa sala ampla, colorida, climatizada através do sistema de aquecimento central, com três grandes janelas (cf. Apêndice XI). Ao longo da parede do fundo encontrava-se um *placard*, onde eram expostos alguns trabalhos dos alunos.

A sala era rica em recursos didáticos, com um quadro interativo, um quadro branco, um projetor e um computador com ligação à internet. Embora cada aluno fosse para a aula acompanhado do seu dicionário, havia também um, na sala, para consulta eventual. O material utilizado em expressão e educação plástica era, maioritariamente, fornecido pela escola e reutilizado pelos alunos.

Se fosse necessário um recurso que não existisse, este era normalmente construído e/ou levado para a aula, como aconteceu com alguns jogos adaptados aos conteúdos a abordar, de histórias contadas em *PowerPoint*, de *Compact Disc (CD)*s com músicas e histórias, cartazes apelativos ou, ainda um flanelógrafo que foi construído especificamente para verificação da aquisição dos conhecimentos sobre a temática *O Ciclo da Água*.

1.3. Caracterização da turma

A turma do 2.º B era constituída por 26 alunos – 14 raparigas e 12 rapazes –, a maioria proveniente de famílias de classe média e alta. Os alunos frequentaram o JI e tinham 7 anos de idade, à exceção de um aluno com 6 anos.

Relativamente às aprendizagens, a turma apresentava alguma heterogeneidade, pois, embora os alunos, de uma forma geral, adquirissem os conhecimentos e atingissem os objetivos ao mesmo ritmo, existiam alguns com ritmos diferentes na concretização de trabalho individual e ainda dois referenciados com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Estes dois últimos apresentavam algumas dificuldades de raciocínio lógico, particularmente, na resolução de situações problemáticas, na escrita, dando muitos erros ortográficos e na leitura pouco fluente, o que se refletia num ritmo de trabalho muito lento.

No grupo, destacavam-se ainda outros dois alunos, estes também com ritmos diferenciados de trabalho:

- um com diagnóstico de Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção, que se traduzia em comportamentos desajustados, de irrequietude e de impulsividade. No entanto, com a toma de um fármaco, conseguia períodos mais longos de atenção/concentração, revelando-se mais motivado, mais organizado e persistente na realização das tarefas;

- outro que, além de também apresentar comportamentos de irrequietude e de impulsividade, escrevia com uma caligrafia ligeiramente irregular e demonstrava baixa autoestima e comportamentos antissociais. Revelava, porém, boas capacidades cognitivas, particularmente, nas áreas curriculares não disciplinares.

A atitude para com estes alunos foi sempre muito atenta, não lhes sendo nunca atribuídas tarefas que exigissem atenção durante um longo período de tempo. Quando se percebia que estavam mais agitados, era-lhes solicitado que fossem apagar o quadro ou que fossem buscar qualquer material, com o objetivo de os acalmar, mudando o seu foco de atenção. Sempre que o trabalho realizado estava correto, eram elogiados para elevar a sua autoestima.

No geral, os alunos desta turma evidenciavam uma grande capacidade para investigar, experimentar e aprender, demonstrando alguma responsabilidade e autonomia, empenhando-se na aquisição de novas competências e aprendizagens e na realização das diversas atividades de aplicação desses mesmos conhecimentos. No entanto, por vezes, era notória a sua incapacidade para ouvir os interesses e as opiniões dos colegas, o que suscitava alguns conflitos pelas ideias controversas que, por vezes, se manifestavam. Apesar disso, a turma mostrava ter um espírito de entreajuda muito grande, pois as crianças disponibilizavam-se para colaborar mutuamente, quer durante as aulas, quer em situações do quotidiano.

Em relação à forma como reagem às chamadas de atenção ou quando eram questionados acerca de algum erro que tivessem cometido, admitiam, com sinceridade, o que tinham feito.

Numa apreciação global, o facto de alguns alunos serem conversadores, provocava distração generalizada da turma, tornando-se necessário, embora não com muita frequência, corrigir atitudes e condutas menos corretas. Havia aqueles alunos muito dinâmicos, que se destacavam pelo seu grau de participação, mas que nem sempre respeitavam a sua vez de falar. Por outro lado, alguns, devido à sua timidez

e/ou insegurança, somente participavam quando solicitados. Era sempre necessário prestar atenção a todos e a cada um dos problemas referenciados, criando momentos que contribuíssem para a sua resolução.

Importa referir que era positivo o contacto permanente que se mantinha com a família, para potenciar o desempenho dos alunos. Sabe-se que, quando não há envolvimento parental, aumenta o risco de abandono e fracasso. Divulgavam-se, assim, as atividades/festas escolares, apelando-se à participação da família, que respondia, sempre, positivamente. Esta temática é abordada de uma forma mais aprofundada na segunda parte, no momento da descrição das experiências-chave.

2. Itinerário Formativo

A prática pedagógica decorreu ao longo de 13 semanas, apenas com a interrupção letiva do Natal.

O período de estágio foi repartido em duas fases: a de observação (19 de outubro a 4 de novembro) e a de intervenção (9 de novembro a 27 de janeiro). Neste itinerário, enfatizam-se as práticas recorrentes e assinalam-se os aspetos importantes, tendo em conta o período do estágio.

2.1. Fase I: Fase de observação

Esta primeira fase do estágio, dedicada à observação de aulas e à recolha de dados, permitiu um olhar atento às características dinâmicas da turma, às relações entre os alunos e entre eles e a professora cooperante. A observação é uma técnica que permite fazer o levantamento de questões para se realizar, posteriormente, a análise da realidade educativa e para se compreender e conhecer melhor cada um dos alunos da turma e o estabelecimento de ensino que frequentam (Estrela, 1994). Durante esta fase observaram-se, diariamente, as aulas da professora titular de turma e recolheram-se alguns dados relativamente à turma, à escola e ao AE. Esta componente de estágio permitiu perceber como a professora cooperante procedia à gestão da turma e quais as estratégias e recursos que utilizava, bem como a reação e resposta dos alunos a essas mesmas estratégias e recursos.

Houve, ainda, a possibilidade de se perceberem as dificuldades e os interesses da turma, compreendendo os alunos, o ritmo de trabalho de cada um e o seu desenvolvimento. Para além disso, esta componente de estágio foi importante para se poder conhecer a escola e o AE onde ela se insere, bem como toda a sua organização e funcionamento.

Importa referir que nestas três primeiras semanas, além da observação, iniciou-se, igualmente, a intervenção, através do desenvolvimento de algumas atividades pontuais, a pedido da professora cooperante.

2.2. Fase II: Fase de intervenção

A fase de intervenção na sala de aula envolveu dois momentos: planificação das aulas e sua implementação.

O objetivo das planificações e dos planos de aula era o de preparar e organizar as aulas antecipadamente, de forma orientada de acordo com os Programas e as Metas Curriculares de cada domínio. Zabalza (2003) considera que todos os professores devem dominar esta competência, seja qual for o nível de ensino em que estejam a atuar. Na planificação definiram-se os objetivos que os alunos deviam atingir, escolheram-se os materiais e selecionaram-se as estratégias/atividades consideradas necessárias para a aquisição, aplicação e desenvolvimento dos conhecimentos, capacidades e competências. Deste modo, estruturaram-se as aulas por unidades temáticas, correspondendo, a cada semana, um tema transversal, em torno do qual as atividades das diversas áreas curriculares foram organizadas. Contudo, e apesar dos esforços nesse sentido, nem sempre foi possível seguir o caminho inicialmente pensado, por eventuais imprevistos. As planificações, por sugestão da professora cooperante, estruturaram-se maioritariamente seguindo os conteúdos que eram apresentados nos manuais adotados pela escola. Assim, a professora podia dar continuidade aos conteúdos programáticos, nos dias em que não havia estágio. Foi a forma possível que se encontrou para se articularem as planificações apresentadas com as da professora titular, ao mesmo tempo que se ia realizando um trabalho sempre orientado de acordo com princípios organizadores que se configuraram numa perspetiva de ensino/aprendizagem construtivista: efetuava-se uma pesquisa para se

perceber o que os alunos já sabiam, seguida de trabalho de grupo e discussão com a turma, privilegiando-se, sempre, a atividade dos alunos e promovendo-se a sua autonomia e diferenciação pedagógica. Com estes procedimentos, o aluno pôde construir o seu conhecimento com a sua própria atuação, execução e gestão.

Procedeu-se, ainda, à implementação e gestão de dois projetos que despertaram grande interesse por parte dos alunos, envolvendo com entusiasmo todos os intervenientes: o projeto *A poesia vai (na)morar por aí...* e o projeto *Os Exploradores da Água*. Para a sua concretização recorreu-se à metodologia do trabalho de projeto, partindo de uma situação-problema desdobrada em problemas parcelares, por e com colaboração, partilha e obtenção de conhecimentos.

O Projeto *A poesia vai (na)morar por aí...* surgiu por proposta da professora titular da turma que, partindo das suas observações e sendo detentora do conhecimento das dificuldades dos alunos, identificou como necessário incutir neles o gosto pela leitura, sobretudo pela poesia. Além da referida professora, este projeto envolveu as estagiárias, os alunos e os pais, numa pesquisa constante sobre os temas abordados e valorizou a produção de conhecimento e a interdisciplinaridade.

Escreveu-se e leu-se à turma um poema (cf. Apêndice XII) sobre a cidade de Coimbra ao qual se deu o título - *A poesia vai (na)morar por aí...*. Este passou a ser o nome do projeto, ao qual os alunos aderiram com entusiasmo. O poema convidava as crianças a “percorrerem” zonas da cidade de Coimbra consideradas Património Mundial pela Humanidade da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a escreverem, posteriormente, poesias sobre a sua cidade, tal como já acontecera com poetas conimbricenses, como Eugénio de Castro, Miguel Torga, José Afonso (Zeca Afonso), entre outros. A resposta foi positiva. Estava dado o pontapé de saída... Estavam criadas as condições para se iniciar o projeto. Tornou-se evidente o interesse de toda a turma. Todos queriam desvendar os mistérios que estavam por detrás daquele poema. “Porque é que a Rua da Sofia se chama Sofia?”, “Qual é a história da cidade de Coimbra?”, “Quantos anos tem a Universidade de Coimbra?”, “Qual a história do Penedo da Saudade?”, “O que há no Mosteiro de Santa Cruz?”, “Para que servia o Arco de Almedina?”, “Quem era Zeca Afonso?”, “Ele já morreu?”, foram algumas das questões colocadas. Foi assim que se identificaram as

curiosidades e que surgiram os tópicos fundamentais que sustentaram o desenvolvimento do projeto (cf. Apêndice XIII).

Passou-se, então, à fase da pesquisa, levando os alunos a pensar na forma de concretizar. À questão “Onde pesquisar?”, eles foram respondendo: na internet, em livros, em enciclopédias, lendo notícias... Posteriormente, deram ideias sobre o que gostariam de fazer e, a 18 de novembro de 2015, iniciou-se o projeto que terminou a 18 de janeiro do ano seguinte e que foi estruturado em dez atividades, nomeadamente:

Atividade 1 – Introdução ao projeto

Atividade 2 – O meio próximo: a escola

Atividade 3 – A sugestão: Penedo da Saudade

Atividade 4 – A sugestão: Penedo da Saudade (continuação)

Atividade 5 – Património Mundial da Humanidade da UNESCO – A Universidade de Coimbra e a Alta de Coimbra

Atividade 6 – Passeando pela Baixa de Coimbra – Arco de Almedina, Mosteiro de Santa Cruz e Rua da Sofia

Atividade 7 – Vamos cantar as janeiras! (Zeca Afonso)

Atividade 8 – Tempo para rever o que aprendemos!

Atividade 9 – Chegou o tão esperado dia: a visita de estudo!

Atividade 10 – Avaliação do projeto

Na primeira atividade apresentou-se e explicou-se o projeto e na última foi feita a sua avaliação. Mas foi na nona atividade que surgiu “a cereja no topo do bolo”: a tão ansiada visita de estudo (cf. Apêndice XIV), acompanhada por um guia!

Importa registar que uma das dinâmicas metodológicas do projeto foi a interdisciplinaridade e por isso procurou-se que, tanto as atividades referidas, como as consequentes aprendizagens abordassem conteúdos das áreas de expressão e educação musical e expressão e educação dramática. Foram analisados os respetivos conteúdos curriculares e selecionados aqueles que iriam ser abordados em cada atividade, bem como as metas de aprendizagem que tinham, necessariamente, de ir ao seu encontro, como se pode verificar na teia do projeto (cf. Apêndice XIII).

O professor deve usar a sua criatividade para descobrir formas de motivar os alunos, despertar neles o interesse pela matéria e, assim, facilitar o processo de ensino/aprendizagem, tal como confirma Rosa (1994), ao afirmar que os professores

“criativamente concebem estratégias e procuram caminhos para obter a atenção e o entusiasmo dos seus alunos.” (p. 45). Desta forma, foram sendo propostas várias atividades: visualização de documentos em *PowerPoint*/vídeos/programas na televisão; publicações no primeiro jornal da escola; realização de jogos; produção de ilustrações; realização de eleições com uso de esquemas de contagem e registo das preferências numa tabela de frequências absolutas e entoação de canções. Para a concretização destas propostas, alterou-se o espaço da sala e utilizou-se o trabalho de grupo, estratégias a que os alunos não estavam habituados.

Em relação ao espaço, o facto de se juntarem as mesas para a organização de grupos de dois, quatro, cinco ou seis elementos, sentados à sua volta, favoreceu logo a participação e levou a uma maior proximidade com o professor. Em alguns casos, modificou mesmo o comportamento da turma pois, como foi referido na contextualização, o facto de alguns dos alunos serem mais conversadores funcionava, por si, como fator de distração, sendo algumas “atitudes e condutas menos corretas”. A utilização do trabalho de grupo contribuiu para uma melhoria em relação ao saber estar, pois os alunos estavam empenhados em construir o conhecimento em conjunto com os colegas, entretendo-se, aprendendo os conteúdos das disciplinas e, ao mesmo tempo, a escolher, a avaliar e decidir. Até se pode dizer que, de tão empenhados que estavam no trabalho, nem se distraíam. Consoante o objetivo de cada trabalho de grupo, assim era o número dos seus elementos. Os alunos participaram, trabalharam e aprenderam com prazer, de uma forma didática e lúdica.

Com este projeto, a poesia morou e “namorou” por Coimbra. Os recantos desta cidade, que é Património Mundial da Humanidade da UNESCO – onde ruas importantes possuem topónimos dedicados a poetas que escreveram sobre Coimbra e/ou que viveram e estudaram em Coimbra, – foram espaço de construção de conhecimentos e de criatividade. Foi uma “festa” ao redor das palavras. Houve muito para descobrir, para ler e consultar diante do magnífico cenário histórico da cidade, tendo os alunos partilhado os poemas (cf. Apêndice XV) de sua autoria e as ilustrações resultantes do seu processo criativo, consolidando, ao mesmo tempo, os conhecimentos adquiridos.

A avaliação, que foi muito positiva, ocorreu ao longo do projeto, no decurso das atividades, tendo sido todos - a professora titular da turma, as estagiárias e os

alunos - intervenientes no processo. Desde o início da implementação do projeto até ao seu final, foi notória a evolução das crianças.

No decorrer do estágio, surgiu, ainda, outro projeto, *Os Exploradores da Água* que, tal como o anterior, também foi sugerido pela professora cooperante. Para o implementar, despertou-se, primeiro, a curiosidade dos alunos, colocando, na sala de aula, um cartaz com várias adivinhas, cuja resposta, a mesma para todas, foi rapidamente encontrada: a água. Seguiu-se um *brainstorming*: todos foram convidados a escrever, numa gota desenhada numa folha de papel que recortaram depois, as ideias que surgissem acerca da água, que deveriam, também, ilustrar. Este *brainstorming* permitia que se ficasse a saber quais os conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática proposta, bem como possíveis focos de interesse. Tal como aconteceu no projeto *A poesia vai (na)morar por aí...*, os alunos entregaram-se, com entusiasmo e interesse, à tarefa de pesquisa, seguida pelo trabalho de grupo de dois, cinco ou seis elementos, alternado com trabalho individual e com situações de diálogo. No trabalho de pesquisa, analisaram-se livros, visualizaram-se diversos vídeos e daí resultaram várias informações, algumas relacionadas com o Ciclo Hidrológico. Assim, em consonância com a investigação dos alunos, elaborou-se um flanelógrafo designado *Ciclo da Água*, que se levou para a sala de aula e que foi alvo de muitas questões oportunas, relacionadas com a temática. Realizou-se, também, uma experiência sobre o assunto (cf. Apêndice XVI).

No momento da partilha das informações recolhidas, sentiu-se que todos os alunos estavam preparados e motivados para iniciar o projeto.

Surgiu, então, o problema, base da metodologia do trabalho de projeto: “Sabendo que muita água é desperdiçada, o que podemos fazer para o evitar?”. Aí iniciou-se a construção da rede de conhecimentos, colocando nela o que já se sabia sobre o tema. Esta rede foi sendo reconstruída periodicamente e os alunos transcreviam, sempre, para as suas sebtas o que se ia descobrindo. Organizaram-se sessões para que os alunos se sentissem desafiados a procurar propostas de soluções para o problema através dos conteúdos curriculares definidos. Tratava-se de uma abordagem transdisciplinar que permitia combinar contribuições das diferentes áreas disciplinares.

A escola está integrada no projeto *Eco Escolas* e o resultado deste trabalho foi levado até ao *Conselho Eco Escolas* (cf. Apêndice XVII). Daí resultou, não só, a divulgação do projeto *Os Exploradores da Água*, como também de algumas das medidas de prevenção selecionadas pelos alunos entre as que tinham elaborado. Este foi um dos momentos em que a família colaborou, uma vez que foi em casa, com os pais, que eles escreveram essas medidas no computador e que as ilustraram com uma imagem adequada a cada uma que depois imprimiram e levaram para a escola, procedendo-se, assim, à sua divulgação (cf. Apêndice XVIII). Num espaço criado para esse efeito e nos intervalos, foi possível ver as crianças partilharem “os seus saberes” com os colegas das outras turmas. Através desta partilha de experiências, os alunos foram consolidando os seus conhecimentos.

Da avaliação oral, feita em conjunto com a turma, concluiu-se que este projeto não podia parar aqui. Outros conhecimentos estavam à espera de serem descobertos. Deixámos, pois, em aberto a relação da água com a vida, esperando que novos caminhos venham a ser percorridos e que outras aprendizagens possam surgir.

A avaliação foi contínua, tendo ocorrido ao longo do projeto, no decurso das atividades, através da observação dos processos e resultados, permitindo novas ideias e atividades propostas pelos alunos e/ou pelas estagiárias e professora da turma. Foi um projeto que resultou de uma ideia que foi crescendo progressivamente, a partir das interações que todos os dias aconteciam na sala. As conversas dos alunos entre si e as conversas informais entre todos, as reflexões que se realizavam com a orientadora cooperante, todos esses momentos foram importantes e pertinentes para o seu desenvolvimento. Todos os dias iam surgindo ideias novas e novos desafios. Aprendeu-se, assim, a lidar com o imprevisto, a ser-se flexível e a resolver problemas para transformar dificuldades em oportunidades e para ultrapassar obstáculos. Toda esta dinâmica de trabalho exigiu muito tempo e dedicação.

Para a concretização dos referidos projetos, eram reservadas uma ou duas aulas por semana, consoante se estivesse a trabalhar um ou dois projetos em simultâneo. Nas outras aulas, abordaram-se as áreas de conteúdos de português, de matemática e de estudo do meio e os alunos tiveram, também, a oportunidade de trabalhar e desenvolver técnicas diversas de expressão no âmbito de educação plástica, educação físico-motora, educação dramática e educação musical.

PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE

A criança não é um recipiente que devemos encher, mas um fogo que é preciso atear.

Michel de Montaigne

Capítulo III – Experiências-chave em Educação Pré-Escolar

1. As TIC no ensino – partilha de saberes e de experiências através do programa Skype e do eTwinning

As novas tecnologias estão cada vez mais presentes no nosso dia-a-dia, mudando a forma como as pessoas interagem entre si e com o mundo que as rodeia, pois, tal como diz Araújo (2008), “estão a provocar uma mudança a todos os níveis, educativo, cultural e social” (p. 2). Assim, torna-se necessário educar para essa mudança. Presentemente, a escola tem de se adaptar às novas necessidades que surgem a um ritmo acelerado para poder responder aos desafios decorrentes dessa rápida evolução e difusão das novas tecnologias. Tem de integrar estas inovações tecnológicas nas suas práticas pedagógicas para poder responder aos referidos desafios. Almeida e Silva (2011) defendem que o uso de tecnologias digitais, “marcadamente dos computadores e da internet, favoreceu o desenvolvimento de uma cultura de uso das mídias e, por conseguinte, de uma configuração social pautada num modelo digital de pensar, criar, produzir, comunicar, aprender – viver” (p. 4).

É necessário saber usar o computador, utilizar programas, jogar *online* ou praticar qualquer outra atividade proporcionada pela internet. A melhoria da qualidade da educação, segundo Brito (2010), “passa, entre muitas outras coisas, por saber tirar proveito dessa tecnologia, por pô-la ao serviço de um projecto educativo renovado em que, para além daquilo que se aprende, se aprende a aprender.” (p. 9).

É muito importante promover, desde muito cedo, o acesso de todas as crianças a estes meios e à sua utilização adequada. Como refere Costa, (2007, *apud* Brito, 2010), “o computador surge como um objecto com que a criança começa a contactar desde muito cedo, o que cria condições para a forte ligação que se estabelece entre a criança e a máquina.” (p. 4). Hoje em dia, as crianças estão envolvidas num mundo digital não só nas tarefas diárias, como nas suas brincadeiras com o uso dos computadores, *tablets*, *smartphones* ou mesmo vendo, simplesmente, a televisão. Uma prática de qualidade das novas tecnologias deve ser estimulada pelo recurso à sua utilização desde o JI. Num estudo apresentado por Brito (2010) sobre a utilização das TIC no pré-escolar, verificou-se que 59% dos 363 educadores inquiridos consideraram

que essa utilização no pré-escolar é muito importante. Um adulto perante um computador, como comenta Araújo (2008):

“(…) vê uma tecla diferente para cada função, um botão para cada coisa e quer saber qual deve utilizar. Por isso, face a um novo equipamento ou programa, muitas vezes não consegue mesmo começar, ficando bloqueado porque não domina as funções, não percebe como funciona e não arrisca penetrar no desconhecido sem uma ideia mínima que lhe sirva de guia e de amparo. Contrariamente, face a um novo aparelho, as crianças ligam e começam, falham e tentam novamente, e vão acumulando conhecimentos com essa experiência descomplexada, vão penetrando de forma intuitiva na lógica desse novo mundo.” (p. 8).

Face à situação descrita, optou-se por dar uma atenção especial à utilização das TIC nas práticas educativas, no JI onde se realizou a prática educativa. A sala de atividades já estava estruturada de forma a ter um espaço organizado para o uso dos dois computadores que existiam e o seu modo de utilização e o funcionamento desse espaço também já estava estabelecido, não havendo um horário definido. Eram utilizados sempre que fosse considerado oportuno, em projetos ou em atividades do quotidiano, durante todos os dias da semana. Um dos computadores, com acesso apenas a jogos, era utilizado pelas crianças mais novas, e o outro era, mais especificamente, destinado às crianças de 5 anos. Amante (2003) defende “a importância da familiarização da criança desta idade com a tecnologia, quer porque esta faz parte inquestionável do mundo que a rodeia, quer pela relevância educativa das experiências que lhe pode proporcionar.” (p. 16). As TIC já fazem parte do universo das crianças, que as veem com grande fascínio e motivação. Assim, após uma análise das condições oferecidas pelo JI, das características das crianças e da forma como já estava definida a utilização do computador, refletiu-se sobre o seu aproveitamento nas práticas educativas, centrando-as em duas vertentes: a vertente lúdica e a vertente investigativa.

Segundo Araújo (2008):

“A maioria das crianças são muito práticas, querem experimentar e explorar. Na realidade, elas fazem isso com uma finalidade que não é exactamente a mesma que os adultos valorizam, fazem-no para seu prazer, para brincar e jogar. E uma característica interessante desse brincar é que ele é também uma aprendizagem, um conhecimento, uma experiência natural da vida.” (p. 1).

Deste modo, a vertente lúdica contribuiu para o desenvolvimento da destreza manual, da capacidade de concentração, para a ordenação do espaço e do tempo e, ainda para o desenvolvimento das competências sociais, pois, quando as crianças jogavam aos pares ou em grupos de três, interagiam entre si, manifestando espírito de colaboração, como acontecia na realização de atividades não lúdicas. A nova tecnologia, tal como afirma Borges (2014):

“(...) é uma forma de, em colaboração, unir esforços, trabalhar em conjunto e partilhar o trabalho desenvolvido. É uma nova forma de ensinar e sobretudo uma forma diferente de aprender que, com recursos às novas tecnologias, leva os alunos a envolver-se ativamente no seu processo de aprendizagem e a construir o seu próprio conhecimento.” (pp. 17-18).

O computador é, segundo Andrade (2011):

“(...) um potenciador de trabalho cooperativo e colaborativo. Quando há interação entre pares, aquando da utilização do computador, há uma ajuda mútua entre as crianças. Juntas conseguem fazer a descoberta de novas aprendizagens e partilhar conhecimentos prévios, mantendo-se concentradas e motivadas. O computador é importante ao nível das interações sociais, não só entre as crianças, mas também entre educadora e educando.” (p. 54).

Quanto à vertente de investigação e de pesquisa, a sua utilização na prática educativa foi muito útil para a aquisição de competências a nível cognitivo e cultural. As crianças utilizaram a internet como fonte de informação para alguns dos trabalhos em curso como aconteceu, por exemplo, com o projeto *Luz e Cor*, quando, devidamente orientadas, através do motor de busca *Google* e do canal de vídeos *YouTube*, procuraram as respostas para as suas questões: Como se forma o arco-íris? Quais são os animais que vivem de noite?, entre muitas outras. Mostravam-se muito interessadas na temática e, tal como já foi referido nesse mesmo relatório, “os desejos que elas tinham de aprender mais e de descobrir mais factos sobre a “Luz” se tornavam cada vez mais notórios.”

Também como se expõe nas OCEPE (ME, 2016), “A importância dos meios tecnológicos e informáticos no conhecimento do mundo, próximo e distante, e no contacto com outros valores e culturas faz com que a sua utilização no jardim de infância seja considerada como um recurso de aprendizagem.” (p. 96).

Assim, tanto o *eTwinning*, que possibilitou o acesso ao projeto *Siamo latini, siamo amici*, como o *Skype* contribuíram para a modificação das práticas educativas. Além de serem um recurso muito motivador, foi uma mais-valia para a concretização dos projetos de trabalho relacionados com o enriquecimento cultural, permitindo a interação com outras realidades e culturas, uma vez que serviu de estratégia para alcançar alguns objetivos da experiência-chave “Etnias diferentes no mesmo contexto de ensino: a comunidade cigana e a não cigana”, conforme se descreve na respetiva experiência.

Pretendendo comemorar o 10.º aniversário do *eTwinning*, as crianças envolveram-se na elaboração de um cartaz e fizeram uma largada de balões (cf. Apêndice V).

Refletindo sobre o trabalho desenvolvido nesta vertente de investigação e de pesquisa, considera-se que o trabalho realizado e as práticas educativas utilizadas vão ao encontro do que se refere nas OCEPE (ME, 2016):

“Hoje em dia, as crianças contactam com instrumentos e técnicas complexos e têm acesso, através dos media e das tecnologias digitais, a saberes sobre realidades mais distantes, que também fazem parte do seu mundo, e, de que, gradualmente, se vão apercebendo e apropriando. Por isso se incluem nesta área as ferramentas ligadas às tecnologias e meios de comunicação e informação.” (p. 88).

Importa ainda referir que, na metodologia Abordagem de Mosaico descrita no capítulo IV deste relatório, quando as crianças exploraram o exterior do JI, num circuito que elas próprias conduziram, fizeram registos através de fotografia, tal como se aconselha também nas referidas OCEPE (ME, 2016): “A compreensão dos meios tecnológicos implica que a criança não seja apenas consumidora (consultar, ver filmes, etc.), mas também produtora (fotografar, registar, etc.), alargando, deste modo, os seus conhecimentos e perspetivas sobre a realidade.” (p. 96).

Numa reflexão final, considerou-se que o tempo reservado a este estágio (16 semanas), a existência de apenas dois computadores, um dos quais reservado às crianças de três anos e só para jogos, e o facto de o seu funcionamento já estar definido, limitaram a prática educativa, não se tendo podido realizar atividades mais

diversificadas e um leque mais abrangente de estratégias, que recorressem à utilização das TIC.

No entanto, todas as situações vivenciadas permitiram tirar algumas conclusões:

1. Constatou-se que, devido ao recurso às TIC, as crianças revelaram melhorias a vários níveis:

- a nível cognitivo, o que vai ao encontro de um estudo elaborado pelos cientistas norte americanos Li e Atkins (2004, *apud* Brito, 2010), que revela que “ as crianças, entre os três e os cinco anos, que utilizam com frequência o computador, têm um melhor desenvolvimento cognitivo, as respostas são mais rápidas e o nível de aprendizagem é superior.” (p. 8);
- a nível da sociabilização, confirmando o que afirma Moreira (2002, *apud* Brito, 2010): “quando aplicadas de modo apropriado, as tecnologias podem desenvolver as capacidades cognitivas e sociais, devendo ser utilizadas como uma de muitas outras opções de apoio à aprendizagem.” (p. 49);
- a nível da destreza manual, pois o manuseamento do computador (teclado e rato) contribuiu para que as crianças desenvolvessem essa destreza;
- a nível da concentração;
- a nível da autonomia.

2. Concluiu-se que o recurso às TIC nas práticas educativas foi muito positivo, pois permitiu:

- uma abordagem de conteúdos muito mais enriquecedora e criativa que, sem elas, não seria possível;
- a criação de um clima mais afetivo, mais divertido e motivador.

3. Concluiu-se ainda, que não é suficiente ter apenas um bom domínio tecnológico para que possa existir uma utilização adequada do computador, pois, como Rocha (2008) refere, torna-se necessária uma formação que prepare todos os educadores/professores a enfrentarem o desafio que representa a sua inserção nas práticas educativas. É imprescindível saber como utilizar as novas tecnologias no âmbito pedagógico. Segundo Felizardo (2012), “para além das competências técnicas que lhes permitem utilizar as TIC com confiança, é necessário que os professores

adquiram uma atitude favorável e compreendam o potencial e as limitações das TIC para uso pedagógico e didático.” (p. 94).

2. Etnias diferentes no mesmo contexto de ensino: a comunidade cigana e a não cigana

Na sociedade atual a “pluralidade de culturas, etnias, religiões, visões de mundo e outras dimensões das identidades infiltram-se, cada vez mais, nos diversos campos da vida contemporânea” (Moreira, 2001, p. 3). Devido aos mais variados fatores, que vão desde o turismo aos grandes fluxos migratórios que atingiram o continente nas últimas décadas, convive-se diariamente com o que é diferente. Como refere Pinto (1994), “Cada espaço, cada lugar de estudo, de trabalho, de lazer, cada momento de paragem, é tempo de encontro entre pessoas diferentes que partilham entre si as suas experiências, mas sobretudo a sua cultura de origem, património magnífico que ninguém pode desprezar.” (p. 95). Assim, torna-se necessário valorizar essa diversidade sem, no entanto, deixar de se preservar cada identidade. É preciso conhecer o que há de comum mas também reconhecer a diferença, ensinando valores como justiça, cooperação, solidariedade, autonomia, respeito, e pondo em causa os valores que se opõem a estes, como discriminação, intolerância, racismo e indiferença. Pinto (1994) acrescenta que:

“O diálogo entre culturas impõe-se então para nos conhecermos uns aos outros, para transmitirmos o que cada um tem de original, para procurarmos em comum o que é melhor para todos, no esforço de dar e receber, em comunicação sempre mais exigente.” (p. 95).

Sendo a educação um processo fundamental para a mudança e consequente reconstrução social (Reis, 2010), é muito importante refletir sobre a problemática da diversidade cultural nas escolas, pois esta interação de culturas coloca desafios aos professores que têm de repensar as suas práticas educativas e criar estratégias que ultrapassem as dificuldades e facilitem uma maior integração das crianças/jovens das diversas origens culturais nos estabelecimentos de ensino, sabendo aceitar as diferenças sem discriminação.

É um facto que a escola é, por excelência, um espaço para a formação de grupos etariamente homogêneos, que partilham interesses, sistema de valores e padrões de comportamentos comuns, formando a subcultura juvenil (Ferreira, 1997) e que, na sua trajetória histórica, a escola não foi pensada para atender às diferenças (Fumegalli, 2012). Segundo Canário, Alves e Rolo (2001), a escola das certezas, da primeira

metade do século XX, não se preocupava com a produção de injustiças sociais. Contudo, devido às circunstâncias sociais, culturais e tecnológicas e aos ideais democráticos das políticas educativas, essa circunstância tem vindo a ser alterada. Começa a surgir uma escola com uma promessa de desenvolvimento, mobilidade social e de diminuição das desigualdades, uma promessa de passagem de uma escola de elites para uma escola de massas (Canário, n.d., *apud* Casa-Nova e Palmeira, 2008). Crianças e jovens vindas de famílias de várias etnias e níveis sociais, provenientes de populações etnicamente minoritárias e socialmente desfavorecidas convivem na instituição que frequentam. Por isso, qualquer educador deve ser capaz de integrar essas crianças e esses jovens e encarar a diversidade como uma mais-valia para todos os intervenientes do processo educativo.

No que diz respeito à organização da EPE, na alínea b) do ponto 7.1.1 (Princípios Gerais do Sistema Educativo Nacional de Portugal) – Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) -Ministério da Educação (2003), indica-se como um dos seus objetivos “fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade”. Assim, quando se constatou que no JI onde se realizava o estágio, 20 das 25 crianças inscritas, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, 11 (três de 3 anos, duas de 4 anos e duas de 5 anos) eram de etnia cigana, considerou-se que era uma oportunidade para tentar gerir as diferenças e encontrar estratégias que levassem as crianças a partilhar as suas experiências, a sua cultura e o respeito pela diversidade.

Em primeiro lugar, recolheram-se informações sobre a situação dos ciganos em Portugal e sobre os aspetos da sua cultura, considerados mais relevantes para a compreensão dos comportamentos e atitudes daquelas crianças, com as quais se iria conviver ao longo de dezasseis semanas. Esta etnia já se encontra em Portugal há mais de cinco séculos e tem sofrido numerosas perseguições. Atualmente, e apesar das Comunidades Ciganas serem parte integrante da sociedade e da economia europeia, ainda são, muitas vezes, vítimas de discriminação e exclusão. Em muitos casos, o conhecimento que se tem da realidade cigana é transmitido apenas através da comunicação social que refere os ciganos somente pelos seus aspetos negativos e os apresenta como “traficantes de drogas” e “perigosos”, referenciados como um grupo

“problemático”, o que pode justificar, em parte, essas atitudes preconceituosas que ainda existem. Porém, já há medidas que pretendem modificar esta situação, como por exemplo:

- a criação, em 2007, do Gabinete de Apoio às Comunidades Ciganas (GACI), que tem vindo a desenvolver um conjunto de atividades orientadas para a sua promoção social em articulação com entidades responsáveis nesta área, nos domínios da educação, habitação, emprego/formação e saúde;

- a Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas (2013), que, conforme o descrito no Artigo 4.º da Resolução do Conselho de Ministros n.º 25/2013, pretende “estabelecer uma política concertada que se traduza numa efetiva integração das comunidades ciganas na sociedade maioritária até 2020, com respeito pelas suas tradições e pela sua cultura.”.

Na vida do cigano, a família é o núcleo central da sua sociedade. Ela é a autoridade e, nos momentos difíceis, é o apoio de todos. Quando, por exemplo, um cigano é hospitalizado ou preso, a família toda vai “acampar” junto do hospital ou da prisão, mostrando a sua solidariedade. É o homem quem realiza os negócios, conversa com os amigos e mantém os laços sociais, estando, por isso, frequentemente, fora de casa. A mulher: cuida do lar, dos filhos e do marido, vende nas feiras e, se o marido for preso ou estiver doente, ela assume o sustento da sua família. Os ciganos têm um baixo nível cultural, e não pensam muito na importância dos filhos aprenderem a ler e a escrever (Cabral, 2012). Assim, para as crianças, ir à escola torna-se uma obrigação, transformando-se esta num espaço de constante conflito com os pares não ciganos e com os educadores/professores. Como Casa-Nova (2006) constata, a cultura cigana e a cultura da escola são estruturalmente diferentes. A primeira é uma cultura ágrafa que valoriza o pensamento concreto e o desempenho das atividades necessárias no quotidiano; a segunda é uma cultura letrada que valoriza o pensamento abstrato e o conhecimento teórico. Embora considerem os ensinamentos que a escola transmite sem utilidade para o dia-a-dia, presentemente há cada vez mais crianças e jovens desta etnia nos JI e nas escolas, sendo uma das razões o facto de possuírem um atestado de residência e enviarem os filhos à escola, ou irem eles próprios à escola de adultos e/ou de formação profissional, ser uma das condições para obter a contribuição financeira (Rendimento Mínimo Garantido - RMG).

Seguidamente, recolheram-se informações sobre o meio em que o JI está inserido, para se conhecerem as condições em que as crianças e as suas famílias viviam.

Este JI, como foi referido no primeiro capítulo, situa-se num bairro problemático, que, conforme consta do Resumo do Diagnóstico do Território da Cidade de Coimbra de Agosto/ 2012, (Centro de Respostas Integrada - Coimbra, Agosto 2012 – PORI – Plano Operacional de Respostas Integradas), caracteriza-se por realojamentos desajustados, fracos recursos económicos, imigração/emigração e economias paralelas, sendo os principais problemas a ausência de escolaridade (na população cigana), a baixa escolaridade, a resistência na adaptação a novas culturas, o racismo e a conjuntura económica atual que se traduz em desemprego. Existem ainda grupos de alcoólicos, toxicodependentes e de traficantes de SPA⁹. No entanto, pertence a um AE que participa no Projeto Trampolim sendo a Câmara Municipal de Coimbra a entidade promotora e que está inserido no Programa Escolhas, cujo regulamento está definido no Despacho Normativo n.º 17/2012, integrado no Diário da República, 2.ª série — N.º 158 — 16 de agosto de 2012, e visa, conforme o primeiro objetivo do artigo 2.º, do capítulo I “promover a inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos socioeconómicos mais vulneráveis, tendo em vista a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social”.

O projeto Trampolim tem vindo a promover a inclusão social e a igualdade de oportunidades de centenas de crianças e jovens dos bairros municipais problemáticos de Coimbra através da dinamização de Espaços, Serviços e Atividades que contribuem para o desenvolvimento e/ou reforço de competências pessoais, escolares, sociais e profissionais, essenciais à melhoria da qualidade de vida e ao seu processo de inclusão.

Embora a informação da educadora cooperante, em relação às crianças de etnia cigana fosse no sentido de que o processo da sua adaptação ia decorrendo sem problemas graves, de uma forma positiva e gradual, tendo havido a colaboração de todos os adultos do JI e das famílias das crianças, teve-se consciência do desafio que

⁹ Substância Psicoativa (droga ilícita)

se ia enfrentar, pois, num espaço onde as várias atividades são, normalmente, previstas para crianças de etnia não cigana, as interações nem sempre iriam ser pacíficas.

Considerando que é no JI que as crianças realizam as suas primeiras experiências de vida social, concluiu-se que, naquele momento, o mais importante era ajudá-las a olhar à sua volta e a compreender, desde logo, que as diferenças com as quais se confrontavam, em relação umas às outras, eram resultado das respetivas culturas, sendo que essas diferenças contribuíam para o seu próprio enriquecimento, pois, com o diálogo e a troca de informações, cada criança tinha a possibilidade de melhorar o seu conhecimento sobre o mundo. Tornou-se, então, necessário levá-las a reconhecer a existência de pessoas de diferentes etnias e a sua importância, ao mesmo tempo que se procuravam desenvolver atitudes positivas para com essas diferenças, sem discriminação e preconceitos.

Assim, selecionaram-se estratégias (TIC) que permitiram que as crianças vivenciassem situações através das quais elas próprias concluíssem que existiam diferenças entre si e que essas diferenças eram “boas”, eram positivas, como a participação do JI nos projetos *Skype* e *Siamo latini, siamo amici (eTwinning)*, que possibilitou o contacto com crianças diferentes e a valorização das respetivas culturas.

Através do projeto *Skype*, estabeleceram-se videochamadas com outras crianças, sendo que num dos JI havia uma criança africana e no outro havia uma criança inglesa. Embora os três JI estivessem geograficamente separados, as crianças partilharam conhecimentos, como se estivessem frente a frente, fisicamente (cf. Apêndice IV). Partilharam-se informações sobre a apanha da azeitona, sobre a visita a um Lagar de Azeite; deram-se a conhecer canções e lengalengas; realizou-se uma atividade de matemática (os algarismos e as contagens); fez-se uma visita virtual à atual localização da Universidade de Coimbra, contou-se a sua história adaptada a crianças em idade de pré-escolar e fizeram-se duas demonstrações de danças tradicionais, uma cigana e outra não cigana.

Quanto ao projeto *Siamo latini, siamo amici*, que promoveu o contacto com outros dois JI, um da Roménia e outro de Itália, este interessou desde o primeiro momento, todas as crianças que partilharam entre si saberes, atividades e vídeos das respetivas culturas. (cf. Apêndice V). Da comparação com as crianças das outras duas instituições passou-se, quase sem se dar por isso, para a comparação das duas etnias

do II, descobrindo-se semelhanças e diferenças nas formas de estar, de agir, de pensar e até de vestir. O momento mais divertido e envolvente alcançou-se quando todas elas, ciganas e não ciganas, formando apenas um grupo, dançaram uma dança tradicional portuguesa (o Vira), uma dança tradicional italiana (a Tarantella) e uma dança tradicional cigana. Assim, num clima de alegria e boa disposição, estas crianças ficaram cientes da existência de pessoas de diferentes etnias e da importância de cada uma destas, aceitando e respeitando as diferenças, à sua maneira e de acordo com a sua idade.

No entanto, manteve-se sempre uma atitude de atenção que permitiu evitar o agravamento de algumas situações de conflito que, por vezes, surgiram entre crianças das duas etnias ou mesmo entre crianças que pertenciam à mesma etnia, originadas por comportamentos de rejeição. Uma delas ocorreu quando crianças ciganas puseram de lado duas crianças da mesma etnia, que se destacavam pela forma de vestir menos cuidada e por falta de higiene, sendo rotuladas de “espanhóis”. Este comportamento demonstrou a existência de exclusão social entre as próprias crianças ciganas, para com as que pertenciam a um nível socioeconómico inferior. Outra situação foi quando dois meninos ciganos jogavam num computador e decidiram impedir o acesso ao jogo a um terceiro elemento não cigano, dizendo, com uma certa agressividade: “Não podes jogar!”, “Não tens lugar aqui!”, o que provocou, na criança rejeitada, um sentimento de frustração, tristeza e zanga.

Para ultrapassar, especificamente, o comportamento referido na primeira situação sem, no entanto, o evidenciar, introduziram-se as duas crianças ciganas que eram alvo do preconceito em grupos diferentes, atribuindo-lhes tarefas para as quais se sabia que elas tinham apetência. Após as tarefas concluídas com êxito, essas mesmas crianças foram elogiadas perante todas as outras, valorizando-se, assim, a sua autoestima. Também se dialogou, de uma forma geral, sobre hábitos de higiene embora este assunto tenha sido abordado no *Projeto Canguru*.

Em relação à segunda situação referida, ou a qualquer outra semelhante, optou-se por recorrer aos momentos de conversa, grupal ou individual, conduzida no sentido de provocar uma reflexão sobre os problemas que tinham acontecido. Nessas conversas valorizou-se sempre a amizade enquanto sentimento universal que ultrapassa diferenças e fronteiras, promovendo o respeito mútuo, a aceitação do outro,

a aceitação das diferenças. Criar laços entre todos foi uma preocupação constante, ao longo de todas as atividades. Verificava-se a interiorização desta atitude quando, ao solicitar-se a formação de grupos, as crianças faziam as suas escolhas indiferentemente, sem se preocuparem com a etnia a que pertenciam, mas sim com os referidos laços de amizade. O mesmo acontecia na escolha dos companheiros para brincar, como se pode verificar no Apêndice XX, (Entrevistas Crianças, Entrevista 3 (EPE)), quando o entrevistado (cigano) refere que se desenhava a brincar com a criança LV (não cigana).

As estratégias que se utilizaram para se conseguir que as crianças convivessem sem preconceitos e rejeições, tiveram na sua base o encontro de pontos comuns e de interesses que as aproximassem. Considerando que o “brincar” é uma “linguagem” comum a todas as crianças, utilizou-se essa forma de comunicar para estabelecer os “laços” entre as duas etnias e até, algumas vezes, para evitar o despoletar de uma situação problemática eminente. Para brincar, as crianças procuram parceiros, pois, normalmente, não gostam de brincar sozinhas. Dando-lhes autonomia para descobrirem brincadeiras verificou-se que elas se aproximaram umas das outras, esquecendo, na maior parte das vezes, as diferenças ou até servindo-se destas para enriquecer as formas de brincar.

Outro ponto comum é o gosto pelos animais e, assim sendo, também o projeto *É de pequenino que se aprende a tratar os animais com carinho...* as uniu através das atividades que lhes iam sendo solicitadas.

É de salientar que se contou sempre com a colaboração das duas crianças ciganas mais velhas (5 anos) que, já frequentando a instituição há dois anos, se sentiam bem integradas e agiram como elementos facilitadores da interação no grupo.

Paralelamente a esta atuação, teve-se também em conta o facto das crianças de etnia cigana se encontrarem inseridas num meio totalmente diferente do seu, com outros costumes e outros valores. O JI tem regras, horários definidos, comportamentos estabelecidos como pôr o dedo no ar para pedir a palavra, falar um de cada vez, prestar atenção ao que os outros dizem, não bater, não empurrar, um conjunto de regras que as crianças ciganas não compreendem pois vivem num clima de liberdade. A criança encontra-se “num meio que, não lhe sendo hostil, é desconhecido e ameaçador na medida em que não funciona segundo as regras que conhece” (Casa-Nova, 2006, pp.

161-162). O JI solicita a realização de atividades que não vão ao encontro dos seus interesses pois os ciganos têm uma tradição ágrafa e, não estão habituados a manusear papéis, canetas ou livros. Assim sendo e procurando minorar estes problemas, envolveram-se todas as crianças, ciganas e não ciganas, na elaboração de novas regras que foram discutidas e decididas em conjunto, conseguindo-se comportamentos positivos perante um regulamento que foi elaborado e aceite por todas.

No bairro onde o JI está inserido aconteceu, numa noite, uma situação complicada que se refletiu no comportamento das crianças não ciganas. Essa situação envolveu familiares ciganos e, na manhã seguinte, as crianças trouxeram para o JI as ansiedades decorrentes desse acontecimento. No momento reservado ao convívio, começaram logo a relatar o que tinha sucedido, manifestando os seus sentimentos e opiniões. Sendo uma situação delicada, foi necessário ultrapassá-la com calma e bom senso e desviou-se o assunto, com naturalidade, para outros temas de conversa, mas sem esquecer que as crianças sentiram necessidade de falar. Aguardaram-se, então, momentos mais oportunos para as ouvir e as crianças sentiram que lhes foi dada atenção, falaram sem se retraírem e acalmaram-se.

Cabral (2012) defende que os educadores/professores têm de se empenhar na forma como vão resolver os problemas que surgem, bem como na ultrapassagem dos obstáculos que se colocam. Assim, procurando encarar com naturalidade algumas situações e ultrapassando outras com estratégias que se consideraram adequadas, conseguiu-se criar um clima estável, de bem-estar e de convivência saudável, onde as crianças ciganas ou não ciganas se sentiram bem, esperando que esse sentimento viesse a ser transmitido por elas, em casa, às famílias.

Refletindo sobre o que se vivenciou, concluiu-se que:

- As instituições têm de estar preparadas para ir ao encontro das diferentes culturas, pois atualmente educa-se para uma sociedade multicultural, pelo que é necessário o conhecimento das etnias com que os profissionais de educação vão estar em contacto. Assim sendo, é muito importante a realização de ações de formação sobre o multiculturalismo.
- É necessário ter como referência o desenvolvimento de atitudes baseadas no respeito, tolerância, justiça, igualdade. Rodrigues (2013) defende que:

“Aprender a conviver significa respeito e abertura para as relações humanas, significa habilidade pessoal de permitir a aproximação e não o afastamento do outro, através da empatia, do respeito, das formas alternativas de vida, da escuta, do diálogo, do interesse, etc., tendo sempre por base o envolvimento com a diferença sem qualquer preconceito.” (p. 6).

- É necessário estar consciente que, com as situações de aceitação ou de rejeição, os conflitos e as discussões que surgem entre as crianças resultam muitas vezes, da forma como se organiza o ambiente educativo, como se transmitem as regras, como se selecionam e distribuem os materiais e como se estruturam as atividades. Segundo Casa-Nova (2006), “a criança vai percepcionando que os conhecimentos que possui e que são valorizados no seu grupo de pertença, não são considerados adequados, apresentando reduzido significado para a escola, inibindo-se no desempenho de tarefas que percepciona como ameaçadoras da sua auto-estima”: (pp. 161-162).
- A promoção da participação de todos nas atividades e nos jogos, a promoção do trabalho em equipa e sentimentos de partilha, facilitam a inclusão e socialização de todas as crianças.

Nos dias de hoje, cada vez se sente mais a necessidade de preparar cidadãos para essas mesmas diversidades, e neste sentido, as instituições escolares têm um papel fundamental, constituindo um ponto de encontro da multiculturalidade.

Importa salientar que todos os momentos vivenciados neste estágio do JI com estas crianças de duas culturas diferentes constituíram uma experiência muito positiva, uma mais-valia que contribuiu, não apenas para um enriquecimento no campo profissional mas, também, a nível pessoal.

Capítulo IV – Abordagem de Mosaico – *As vozes das crianças*: um exercício investigativo

1. Pressupostos teóricos

A Abordagem de Mosaico foi criada por Alison Clark e Peter Moss, como uma metodologia para escutar as crianças, ou seja, dar-lhes a possibilidade de fazer ouvir a sua voz. Embora estas sejam dependentes dos adultos, possuem uma voz própria que deve ser tida em conta, envolvendo-se no diálogo democrático e nos processos de tomada de decisão. Esta abordagem é influenciada pela Pedagogia da Participação – que, segundo Oliveira-Formosinho (2009), se centra nos atores que co-constroem o conhecimento, participando nos processos de aprendizagem – e pelo Modelo Curricular de Reggio Emilia, com a sua pedagogia da escuta e correspondente imagem da criança como detentora de direitos e competências.

Esta metodologia, tal como já foi referido, é utilizada para dar “voz” às crianças, reconhecendo-as como seres participativos na vida (Edwards, Gandini e Forman, 1999). É assim considerada uma abordagem integrada que combina o verbal com o visual, capacitando as crianças a terem uma “voz”. Clark e Moss (2001) estabelecem cinco características desta abordagem: participativa – trata as crianças como peritos e agentes da sua própria vida –, adaptável – permite aos profissionais terem a liberdade de se adaptar ao grupo de crianças e ao contexto –, multimétodo – combina vários métodos, reconhecendo e dando valor às diferentes “vozes” ou linguagens das crianças, promovendo a sua escuta como um processo que não se restringe apenas à linguagem verbal –, reflexiva – inclui crianças, profissionais e técnicos especializados em diversas áreas do desenvolvimento para refletir sobre os significados – e incorporada na prática – executada com as crianças, promovendo um clima de escuta.

2. Objetivos e metodologia

Este estudo teve como objetivo saber quais os sentimentos das crianças em relação ao JI, partindo-se da questão “O que é que mais gostas e menos gostas no JI?” e tendo por base as questões orientadoras (cf. Apêndice XX). Nesta metodologia são

utilizados vários métodos passíveis de serem adaptados pelo investigador, tais como, os circuitos com utilização de máquina fotográfica, a elaboração de mapas, a documentação e a observação, as entrevistas/conversas e a manta mágica.

Os circuitos consistiram na exploração do JI (interior e exterior) através de um passeio realizado e conduzido pelas próprias crianças, no qual houve registos através de fotografia e áudio. A utilização da máquina fotográfica teve, como objetivo, as crianças fotografarem o que considerassem mais relevante, consoante a temática que estivesse a ser abordada, justificando o porquê das suas escolhas (cf. Apêndice XIX). Desta forma, dava-se oportunidade às crianças de aumentarem as suas experiências e de estabelecerem prioridades. Posteriormente, desenhavam o que mais tinham apreciado ao longo de cada circuito pois, tal como refere Lowenfeld (1977), a criança, através do desenho, para além de desenvolver a sua capacidade de expressão e de representar o que sente e vê, vai também desenvolver a sua criatividade. À medida que iam tirando fotografias, anotavam-se as suas intervenções, questionando, sempre, o significado das mesmas.

Em relação à elaboração dos mapas, o que se pretendia era que cada uma das crianças, além de ter a oportunidade de discutir e refletir sobre as suas experiências e interesses, pudesse realizar a sua própria representação bidimensional das características que tinham sido recolhidas ao longo do circuito de forma a proporcionar, a outras crianças, o registo visual do seu contexto escolar.

Para clarificar a importância dos mapas, Hart (1997) explica que este método pode fornecer informações valiosas para outras crianças, em relação ao ambiente quotidiano das que integravam esta atividade, pois baseia-se em características que elas próprias selecionavam, através de uma visualização que as tornava mais inteligíveis.

O objetivo da documentação e observação consistiu em conhecer e registar as conceções das crianças e em se fazer uma observação qualitativa dos acontecimentos. Na documentação recorreu-se a registos e a comentários acerca da aprendizagem por meio da planta, de fotos, de vídeos e de vários meios de comunicação diferenciados. Este método foi essencial, pois permitiu escutar e consultar a criança e, ao mesmo tempo, ajudá-la a pensar, a desenvolver e a criticar o currículo nos ambientes de EPE.

As entrevistas/conversas (cf. Apêndice XX) foram realizadas às crianças, aos pais/encarregados de educação, à educadora e às assistentes operacionais, para conhecer as diferentes perspetivas relacionadas com as crianças. Deste modo, num momento de conversa informal, as crianças falaram sobre a sua vida no JI, focando-se em pessoas, espaços e atividades que considerassem importantes. Tinham assim a oportunidade de, também poderem discutir/esclarecer questões pouco claras. É de salientar que as entrevistas/conversas tiveram por base questões orientadoras (cf. Apêndice XX), embora os intervenientes tivessem toda a liberdade de conduzir as conversas e abordar diferentes aspetos. A linguagem utilizada durante as mesmas foi acessível, de modo a facilitar a compreensão das crianças. Além disso, as perguntas foram elaboradas de forma clara para não influenciarem as respostas das crianças.

O último método a ser utilizado foi a manta mágica (cf. Apêndice XXI), que possibilitou a participação das crianças mais velhas na recolha de informação relativa à perspetiva de uma criança mais nova: uma criança mais velha poderia fotografar momentos mais importantes da atuação de outra mais nova, sendo-lhe então concedido o poder de observação.

3. Procedimentos

Depois de se ter obtido a autorização necessária dos encarregados de educação para a elaboração desta abordagem, utilizaram-se como base as perguntas orientadoras elaboradas na unidade curricular de Seminário Interdisciplinar.

Uma vez que todas as crianças quiseram participar, as entrevistas foram realizadas individualmente, sendo as crianças divididas em dois grupos por duas salas diferentes: enquanto uma ia para o gabinete da educadora cooperante, outra dirigia-se para o “faz-de-conta”.

As entrevistas aos pais das crianças, à educadora e às assistentes operacionais também foram realizadas individualmente.

O modo de registo utilizado em todas as entrevistas (as das crianças, as dos pais, a da educadora e as das assistentes operacionais) foi a gravação áudio, com autorização dos intervenientes, que depois se utilizou nas respetivas transcrições.

Seguidamente, procedeu-se à comparação dos dados recolhidos e identificação dos temas que resultaram das entrevistas, dando início à terceira fase, na qual se realizou a categorização, sendo esta um método de identificação de uma situação-chave a partir de uma categoria. Posteriormente, foi necessário analisar individualmente cada uma das categorias.

No final, procedeu-se à descrição das conclusões.

4. Apresentação dos dados

Através das respostas das crianças, obtidas nas entrevistas, elaborou-se a categorização (cf. Apêndice XXII) que foi estruturada em três tópicos: exterior do JI, interior do JI e relação social, com referência às duas questões: “ O que é que mais gostas no JI?” e “ O que é que menos gostas no JI?”, em cada um deles. Incluído no último tópico, e com o objetivo de compreender a ligação de cada criança com o JI, introduziu-se a questão: Achas que é importante vir ao JI?

No primeiro tópico da categorização – exterior do JI – salientou-se o “brincar com a terra”, o “brincar na rua” e o “mudar o exterior”. Algumas crianças afirmaram que gostavam de fazer buracos na terra e que gostam de fazer bolos de terra. Houve crianças que disseram que gostavam de jogar à bola e que gostavam de brincar na borracha. Houve outras que referiram que gostavam de ter um escorrega, um baloiço e um labirinto escuro na rua, que gostavam de pintar o chão de cor-de-rosa e que queriam uma casa na rua.

Não se registou nenhuma resposta negativa.

No segundo tópico da categorização – o interior do JI –, algumas crianças mencionaram que gostavam dos “chouriços” porque se podiam deitar e sentar. Outras disseram que gostavam da área da pintura, pois gostavam do quadro das pinturas para fazerem pinturas. Houve crianças que afirmaram gostar da área das ciências porque consideravam as tartarugas lindas. Algumas gostavam da área das TIC, porque gostavam dos computadores para jogarem, enquanto outras referiram gostar de jogos, pois gostavam de jogar jogos de Matemática e de Ciências. Houve ainda crianças que afirmaram gostar da área do faz-de-conta (jogo simbólico), uma vez que gostavam de brincar às mães e aos pais, gostavam de cozinhar e gostavam de brincar às compras e

vendas. Por fim, houve aquelas que admitiram gostar do refeitório, dado que gostavam de comer, gostavam do lava-loiça e gostavam de ter a loiça lavada.

Por outro lado, algumas crianças referiram não gostar de fazer desenhos, de brincar com os animais, de brincar no faz de conta, de brincar sozinha, de jogar no computador, de fazer jogos, de escrever, de trabalhar, de descansar, de aprender coisas novas, da vassoura e da pá, da alimentação (sumo da escola, arroz doce, almoço), e de ir à casa de banho.

No terceiro e último tópico da categorização – relação social – umas disseram que gostavam de tirar fotografias aos seus melhores amigos. Outras referiram que gostavam de brincar com determinadas crianças. Houve ainda uma que admitiu gostar da porta da entrada, porque gostava de ir para o exterior do JI brincar com uma criança em especial.

Algumas crianças disseram que o que gostavam menos era o momento de “ir embora”. Duas crianças declararam não gostar do JI e uma criança referiu não gostar “Quando os meus amigos me estão sempre a bater.”.

Quanto à questão “Achas que é importante vires ao JI?”, apenas duas crianças responderam negativamente.

5. Análise dos dados

Este estudo, tal como já se referiu, teve como foco considerar-se importante saber quais eram os sentimentos das crianças em relação ao JI partindo-se da seguinte questão: “O que é que mais gostas e menos gostas no JI?”

Analisando os dados obtidos, concluiu-se que as crianças se sentiam bem no JI e que reconheciam a sua importância, pois apenas duas crianças responderam negativamente. As restantes responderam de forma afirmativa, embora por razões diferentes: aprender coisas novas, brincar com os amigos, ter boas notas, lanchar... As referências ao que não gostavam diziam respeito a aspetos particulares que foram, posteriormente, abordados diretamente com as crianças que emitiram essas opiniões a fim de clarificar e resolver de maneira adequada essas situações.

Ouviram-se a voz das crianças e realizaram-se alterações no JI, tanto a nível do espaço exterior (cf. Apêndice XXIII) como interior. Essas alterações consistiram numa

melhor organização, no interior, da área do “faz-de-conta”, para que as crianças utilizassem mais brinquedos, como por exemplo, o fantocheiro. No exterior, construiu-se uma casa, dois bancos, pufs, fizeram-se duas balizas e, no chão, desenharam-se 3 jogos – o jogo do caracol, o jogo da serpente e o jogo da macaca. As crianças ficaram orgulhosas porque verificaram que a sua “voz” tinha sido ouvida. Para que se conseguissem realizar todas as alterações pretendidas, o estágio estendeu-se até ao dia 3 de julho.

Todo este estudo e mudança foram, posteriormente, divulgados aos pais, à comunidade, no AE e, internamente, no próprio JI.

Considerou-se interessante constatar as perspetivas dos adultos e das crianças acerca das mesmas questões pois, embora expostas de uma forma diferente, eram coincidentes.

Capítulo V – Experiências-chave no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

1. Intervenção/participação dos pais na vida escolar

Segundo Pereira (2008), o envolvimento dos pais na vida escolar concretiza-se nas interações entre a Escola e a Família, que vai de uma simples participação nas reuniões, até à realização de tarefas concretas na escola.

Há uns anos atrás, os pais responsabilizavam a escola pela educação dos seus filhos. Deixavam os filhos na escola e, a partir desse momento, seriam os professores os responsáveis pela sua educação. Esta atitude tem vindo a modificar-se devido à constante evolução da sociedade. As escolas já começam a preocupar-se e a investir num maior relacionamento entre professores e pais. A educação das crianças não pode ser uma preocupação só dos educadores ou só dos pais, mas sim de ambas as partes. Os pais não se podem demitir das suas funções, pois são eles os primeiros educadores da criança e, ao longo de toda a sua escolaridade, continuam a ser eles os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar. Os professores aparecem como parceiros insubstituíveis dessa responsabilidade. Quanto melhor funcionar esta parceria família-escola, mais positivos serão os resultados na formação da própria criança. Cuidar e educar envolve estudo, dedicação, cooperação, cumplicidade e, principalmente, amor de todos os responsáveis pelo processo, que é um processo dinâmico sempre em crescimento, evolução e aperfeiçoamento (Picanço, 2012). É muito importante a construção duma relação entre escola e família, com o estabelecimento de acordos para que a criança tenha uma educação com qualidade, tanto em casa quanto na escola, e para que o seu processo de ensino/aprendizagem possa decorrer de forma segura e motivadora. Esta articulação pode ajudar a ultrapassar as dificuldades e facilitar a aquisição/melhoria dos hábitos de estudo.

Mas como conseguir essa intervenção/participação dos pais na vida escolar?

Os pais podem intervir com ideias/procedimentos para melhorar a segurança, ou a ocupação de tempos livres, mas essa intervenção não é a mais importante, pois não resulta em benefícios diretos e concretos na aprendizagem dos seus filhos. Os objetivos dos pais e professores são comuns pois ambos estão empenhados na educação da criança, por isso, devem esforçar-se por encontrarem uma forma de

articulação de maneira a contribuírem para o desenvolvimento pleno e harmonioso da criança, independentemente da sua origem social e económica.

Essa articulação pode concretizar-se utilizando a caderneta escolar, os cadernos, via correio eletrónico, através de contactos telefónicos ou recorrendo a reuniões previamente marcadas. Os pais, seja qual for a idade dos filhos, gostam de saber como é que eles estão na escola e alguns professores, principalmente das crianças mais novas, tentam manter contactos semanais ou bissemanais. Como defende Webster-Stratton (2016) “Frentes unidas de pais e professores são fundamentais para o êxito das crianças.” (p. 223). Devem promover-se estratégias que aproximem e integrem os pais, de uma forma ativa, na vida escolar dos seus filhos. Para Picanço (2012):

“A articulação entre a escola e a família pode ajudar a ultrapassar as dificuldades e a contribuir para a aquisição ou a melhoria dos hábitos de estudo ao longo de toda a escolaridade. Valorizar a escola, demonstrar interesse pelas atividades lá realizadas, ajudar a organizar o espaço e o tempo de estudo, elogiar os pequenos/grandes sucessos obtidos e não deixar criar desânimo perante as dificuldades, estar em contacto permanente com a escola, são diversas formas de os pais ajudarem os seus filhos a sentirem-se valorizados e acompanhados e a adquirirem hábitos e gosto pelo estudo.” (p. 46).

Também as reuniões dos professores com os pais, no início e no final do ano letivo, bem como as reuniões subsequentes às reuniões de final de período com objetivos específicos, ou outras que possam ter lugar por motivos vários, no decorrer do ano letivo, são fundamentais para uma aproximação entre a escola e a família. Devem ser convenientemente preparadas, com objetivos definidos e indicação dos tópicos a abordar, sem esquecer que os problemas devem ser tratados com calma e serem sempre acompanhados de uma reflexão profunda, para que se chegue a uma solução exequível.

Citam-se, seguidamente, algumas formas de intervenção/participação dos pais na vida escolar, sugeridas por Webster-Stratton (2016):

- Os pais e professores devem começar por reconhecer que os objetivos em relação à criança são comuns, numa parceria em que cada um tem a sua perspetiva. O professor, com a sua formação científico-pedagógica, conhece os programas, as necessidades de aprendizagem da criança e observa o comportamento dela no contexto

de um grupo de crianças de idades aproximadas. Os pais conhecem bem o seu temperamento e as suas preferências;

- Ao longo do ano, devem ser estabelecidos contactos pais/professores desde cedo, numa relação positiva, pois pais e professores, em conjunto, devem investir na aprendizagem dos filhos/educandos e devem tentar manter um contacto regular entre os dois através de notas escritas, telefonemas ou pessoalmente. Nesses contactos os pais devem ir dando ao professor um *feedback* positivo sobre a forma como a criança está a reagir na escola, criando-se assim, uma boa relação na parceria, o que permite ajudar a encontrar, num clima mais saudável, a melhor maneira de se trabalhar com a criança;

- Deve ser elaborada uma rotina de estudo em casa, examinando diariamente e acompanhando os Trabalhos Para Casa (TPC) e criando um grupo de educação parental com sessões dinamizadas por professores e psicólogos, onde os pais possam conhecer os pais e colegas dos filhos;

- Em casa os pais devem criar condições para que a criança durma as suficientes e aconselhadas horas de sono, providenciando as condições básicas para que a aprendizagem se processe da melhor forma;

- Dentro das suas disponibilidades de tempo ou de conhecimento, os pais devem colaborar em atividades da turma que podem ser de índole artística, uma simples leitura de um conto, de organização de uma viagem de estudo ou dar mesmo uma ou várias aulas.

Foi uma preocupação constante, ao longo de toda a prática pedagógica, aproveitar todas as oportunidades ou criá-las, para se conseguir esse envolvimento parental. Aplicaram-se procedimentos semelhantes aos sugeridos por Webster-Stratton (2016) como, por exemplo: algumas aulas dadas pelo pai de um aluno da turma sobre os cuidados a ter com o computador, sobre o seu funcionamento e utilização e sobre os perigos da internet; a colaboração dos pais na festa de Natal na elaboração de centros de mesa e na execução do fato do Capuchinho Vermelho e de vários pompons para os coelhinhos por algumas mães da turma; e o contributo com castanhas no dia de S. Martinho e com materiais reutilizáveis para a elaboração de trabalhos nas aulas de expressão e educação plástica. No que diz respeito à Visita de

Estudo realizada no âmbito do projeto *A poesia vai (na)morar por aí...*, os pais já se envolveram a um nível diferente, na realização dos TPC, auxiliando os filhos nos trabalhos de pesquisa que tinham de efetuar.

Perante a ocorrência de comportamentos mais graves provocados por alguma criança na sala de aula, a professora cooperante entrava, de imediato, em contacto direto com os pais por telemóvel, transmitindo o problema e encontrando uma forma de agir em parceria. Se o comportamento fosse menos grave, a professora aguardava até ao final da tarde ou até à manhã seguinte e falava, então, com o pai que viesse buscar/trazer o filho.

É um facto que, ao longo deste percurso educativo, se conseguiu que os pais estivessem sempre “presentes” na vida escolar dos filhos, não só quando solicitados, mas também de *motu proprio*, tendo sido gratificante sentir-se que esse envolvimento tinha acabado por fazer parte das suas rotinas.

Reforça-se que esta experiência e a forma como se concretizou permitiu concluir que a intervenção/participação dos pais nos percursos escolares dos filhos aumenta as probabilidades de sucesso

2. Recriar o contexto educativo: ambiente e prática

Para que as aulas decorram sem problemas e de acordo com a expectativa do professor, é necessário o domínio da matéria que se vai lecionar (competência científica) e que se conheçam os alunos com quem se vai trabalhar, ou seja, a turma. Os conteúdos e a forma de os transmitir devem estar adequados a essa realidade (Cortesão, 1994, *apud* Alvarenga, 2011).

Impõe-se uma reflexão atenta sobre a organização do processo de ensino/aprendizagem para que a sua concretização na aula conduza ao sucesso dos alunos. Assim sendo, como refere Alvarenga (2011):

“A planificação docente assume uma grande importância de prática profissional de todos aqueles que se esforçam na construção de uma escola empenhada numa comunicação clara entre os elementos implicados na acção educativa, uma escola mais lúcida, e mais humana que procura actuar com base na realidade dos seus alunos, uma escola mais eficiente no aproveitamento do tempo e do espaço de que se dispõe para ajudar os seus alunos a “crescer”.” (p. 31).

É a garantia de uma melhor distribuição das atividades letivas em função dos objetivos preconizados, logo, de um melhor aproveitamento do tempo escolar enquanto tempo de aprendizagem. Neste sentido, Zabalza (2003) considera-a uma competência imperativa que todos os professores devem desenvolver, seja qual for o nível de ensino em que estejam a atuar, tal como já foi citado no capítulo II da primeira parte, na fase de intervenção do itinerário formativo.

Neste mesmo capítulo, explicitou-se o modo como se elaboraram as planificações e que, agora, importa recordar para melhor se compreender a consequente prática educativa:

- As planificações eram feitas semanalmente e, por sugestão da professora cooperante, estruturaram-se maioritariamente seguindo os conteúdos que eram apresentados nos manuais adotados pela escola, procurando articular as planificações das aulas dos dias em que não havia estágio com as que se apresentavam no estágio;
- Preparavam-se e organizavam-se as aulas de acordo com os Programas e as Metas Curriculares de cada domínio, agrupando-as por unidades temáticas, sendo que

a cada semana correspondia um tema transversal em torno do qual as atividades das diversas áreas curriculares se organizaram;

- Definiam-se os objetivos que os alunos deviam atingir, escolhiam-se os materiais e selecionavam-se as estratégias/atividades consideradas necessárias para a aquisição, aplicação e desenvolvimento dos conhecimentos, capacidades e competências.

Como também se referiu, as planificações não foram seguidas de uma forma rígida, pois, no decorrer da aula, surgiram por vezes momentos que conduziram à sua alteração e sobre os quais foi necessário refletir.

Marques (2000) define pedagogia como sendo uma reflexão sobre as teorias, os modelos, os métodos e as técnicas de ensino e Oliveira-Formosinho (2007), refere a existência de duas formas pedagógicas de ensino: a pedagogia baseada no modo transmissivo e a pedagogia baseada no modo participativo. Na primeira perspetiva, as aulas centram-se no professor que privilegia a abordagem de competências e conhecimentos básicos através de planificações muito bem estruturadas e orientadas para metas e objetivos definidos com rigor. A participação dos alunos é mínima. Na segunda perspetiva, segue-se o caminho da descoberta, procurando que os alunos resolvam problemas e desenvolvam tarefas investigativas. Centra-se então, não no professor e na sua transmissão dos conhecimentos, mas no processo.

Analisando a forma como o professor e os alunos interagem na sala de aula, pode-se concluir qual é a pedagogia adotada: transmissiva ou participativa. Como afirma Müller (2002):

“Além da explicitação dos objetivos, da escolha de conteúdos e da orientação metodológica o trabalho do professor na sala de aula dependerá da procura de procedimentos que viabilizem a prática docente. Nesse sentido, de nada adianta propor no planeamento a intenção de estimular a consciência crítica se o professor se restringir à aula expositiva sempre e se, ao avaliar, apenas verificar a reprodução do que foi transmitido. O professor deve sempre estar atento aos alunos, às vezes a própria expressão dos alunos indica que é necessário fazer alguma pergunta, não apenas com o intuito de verificar se o exposto foi compreendido, mas também de dar informações aos alunos, para que corrijam seus erros, e ver se entenderam o conteúdo, se há ainda pontos obscuros, se é necessário passar mais exercícios ou dar mais exemplos antes de ir para um novo tema.” (pp. 277-278).

Assim, na fase de observação do itinerário formativo, verificou-se que os alunos estavam habituados a utilizar o manual, a ouvir a professora e a responder apenas quando solicitados. A modalidade de trabalho privilegiada pela professora cooperante era a do trabalho individual, não recorrendo a outras estratégias como, por exemplo, trabalho de grupo. No entanto, sempre que necessário, orientava os alunos de forma diferenciada. Segundo Arends (1995):

“Quando o professor ‘planeia um trabalho a realizar individualmente por cada aluno, a participação prescrita é, geralmente, trabalhar sozinho e interagir apenas com o professor quando precisa de ajuda. As atividades de aprendizagem em pequenos grupos ou cooperativas requerem, obviamente, um tipo diferente de participação por parte dos alunos.” (pp.115-116)

Optou-se, então, por alterar ligeiramente a dinâmica das aulas.

Como refere o mesmo autor, “os climas de sala de aula positivos são criados pelos professores quando ensinam aos alunos importantes competências interpessoais e de processos grupais e quando ajudam a turma a desenvolver-se enquanto grupo.” (p. 112). Um grupo (turma) tem uma estrutura, organização e normas próprias sendo, no entanto, importante não esquecer que as turmas “podem parecer semelhantes à distância ou no papel, mas, na realidade, cada uma é tão única como uma impressão digital.” (Luft, 1970, *apud* Arends, 1995, p. 109). Tentou-se, assim, o envolvimento da turma num trabalho coletivo e, iniciou-se, aos poucos, a estratégia do trabalho de grupo, procurando proporcionar aos alunos momentos diferentes de construção de situações de aprendizagem. Segundo Daher (2006), o professor que trabalha na pedagogia baseada no construtivismo, “compreende que o aluno traz consigo uma história de conhecimento que já foi construída e não pode ser deixada de lado. O aluno utiliza toda essa vivência para construção de um novo conhecimento com o auxílio do professor.” (p. 10). Nesta perspetiva, partiu-se sempre dos interesses e conhecimentos prévios dos alunos, que serviam de ponte para novas aprendizagens, fazendo com que estes se expressassem com mais facilidade e refletissem perante questões formuladas nas aulas. Este autor refere, também, que quando o professor assume o ponto de vista construtivista, entende o aluno como sujeito ativo com ação recetora e apropriada, não permitindo que este fique passivo ouvindo-o ou repetindo explicações que consistem em responder automaticamente ao que não foi assimilado. Assim sendo, tanto o

professor, como a escola preparam o aluno a tornar-se um cidadão crítico e participativo. Daher (2006) conclui ainda que:

“A palavra que melhor define um processo de construção da aprendizagem eficiente é “interatividade”, pois dessa maneira, o professor exerce a sua habilidade de mediador das construções de aprendizagem, pois mediar é intervir para gerar mudanças por provocar o sujeito. O docente torna-se um colaborador e exerce a criatividade do seu papel de coautor do processo de aprender dos alunos.” (p. 11).

Compete ao professor, como refere Müller (2002), gerar situações de comunicação entre os alunos com fim educativo, procurando soluções, indo ao encontro do que a situação pede. O professor não deve, praticamente, intervir, obrigando os alunos a refletirem, aproveitando-se da curiosidade inata de cada um. Assim, ao longo deste estágio, aplicaram-se estratégias que tinham a ver com a nova dinâmica que se pretendia introduzir nos comportamentos dos alunos, desenvolveram-se atividades e projetos que pretendiam responder às suas necessidades e interesses, de forma a criar diversos momentos que conduzissem ao desenvolvimento de experiências de aprendizagem diferenciadas e significativas, de participação ativa, de partilha de saberes e de cooperação. Os alunos trabalharam em grupos de dois a seis alunos, consoante a tarefa proposta e os seus objetivos, pois, segundo Niza (1998), a melhor estrutura social para a aquisição de competências, é quando os alunos, em cooperação, trabalham em pequeno grupo ou a pares, para atingirem um objetivo comum. Todos participaram, um de cada vez, todos deram e pediram sugestões, partilharam e construíram o próprio conhecimento.

Aplicando a metodologia do trabalho de projeto, desenvolveram-se projetos que entusiasmaram e motivaram os alunos: *A poesia vai (na)morar por aí...* e *Os Exploradores da Água*. Criou-se um espírito de interação com e entre os alunos, levando-os a problematizar e a pensar por si, na resposta a problemas ou situações que iam surgindo, numa perspetiva pedagógica/relacional, que tem, na sua base, a construção do conhecimento, ou seja, uma conceção construtivista. De acordo com Müller (2002), procuraram-se formas de facilitar as aprendizagens, levando os alunos a buscarem e construírem o seu conhecimento.

Para a apresentação dos conteúdos e, ao mesmo tempo, despertar e manter a atenção dos alunos, há métodos que não dizem respeito aos saberes que se transmitem, mas sim à forma como se transmitem, consoante se pretenda uma participação mais ou menos ativa dos alunos: o método expositivo, o método demonstrativo e o método interrogativo.

O primeiro, expositivo, é o mais utilizado na prática educativa tradicional e, também, quando se pretende introduzir algum conteúdo com maior grau de exigência. Baseia-se essencialmente no “saber saber”, mais concretamente na transmissão da informação pelo professor e na sua receção pelo aluno, assumindo este, um papel passivo. É o professor que, depois de ter organizado os conteúdos, de ter estruturado o seu raciocínio e de ter definido os resultados que pretende obter, expõe oralmente a informação. Os alunos participam, apenas, para responder a questões por ele colocadas.

O segundo, demonstrativo, é sobretudo um método prático, baseado no “saber fazer”, que deve ser utilizado para demonstração de determinadas tarefas.

Finalmente, o terceiro, o método interrogativo, tem por base a formulação de perguntas e deve estar sempre presente em todas as aulas, pois envolve os dois domínios, o do “saber saber” e o do “saber fazer”. É normalmente o escolhido quando o professor pretende consolidar os conhecimentos transmitidos.

Nenhum dos métodos deve ser utilizado de forma exclusiva, pois impõe-se que o professor selecione sempre o mais adequado ao momento do processo de ensino/aprendizagem em que se encontra. Esta escolha, segundo Cardoso (2013), estará dependente da idade, do grau de autonomia dos alunos, do objetivo da aula e dos conhecimentos que se pretendem transmitir. Foi este o procedimento da professora cooperante, embora ao utilizar o método interrogativo, estruturasse sempre a participação dos alunos, encaminhando-os para os resultados que pretendia obter. “Estas estruturas incluem o modo como os alunos aguardam a sua vez durante as lições em grupo e a forma como colocam questões e respondem às perguntas do professor.” (Arends, 1995, p. 115).

Ao longo do estágio, foram sendo utilizados os três métodos. Quando se considerava que os conhecimentos não tinham ficado consolidados depois de terem sido abordados numa fase de exposição, recorria-se ao método demonstrativo,

procurando, no entanto, que fossem os alunos a construírem o seu próprio conhecimento. A utilização do método interrogativo permitiu que se obtivesse o *feedback* constante do processo ensino/aprendizagem e que também se desse, de imediato, um reforço positivo aos alunos que respondiam corretamente. Ao mesmo tempo, possibilitou o envolvimento, num clima de participação, daqueles alunos introvertidos que, devido à sua timidez, se costumavam manter calados durante toda a aula e que, assim, tinham de responder às perguntas que lhes eram dirigidas.

No que diz respeito à avaliação, esta esteve sempre presente no desenvolvimento e êxito da prática educativa da professora cooperante. Deve ser entendida, conforme refere Diego (2000), como “uma atitude de observação e escuta constante que permite ao professor analisar e interpretar o que vai ocorrendo com o fim de regular a sua intervenção como o grupo e com cada aluno e aluna em particular.” (p. 60).

Deste modo, a avaliação dos alunos, foi realizada através da observação direta em aula e dos registos escritos, como a organização do caderno diário, as fichas formativas e as fichas de avaliação sumativas. Quanto às atitudes e comportamentos, os alunos foram avaliados através de mapas de comportamento e de presença.

Refletindo sobre as práticas educativas realizadas ao longo deste período de estágio concluiu-se que:

- houve uma incidência em estratégias que potencializaram a participação dos alunos, a interação na turma, o desenvolvimento das capacidades de problematização e de espírito crítico;
- assumiu-se a atitude de envolver os alunos na resolução de situações-problema, levando-os ao questionamento e à procura de soluções eficazes, desafiando-os a encontrar respostas adequadas;
- sobressaiu a intenção constante de auxiliar os alunos a clarificar as suas necessidades, dificuldades e desejos e de os ajudar a contextualizar as suas aprendizagens e a sua forma de aprender, dando-lhes um *feedback* positivo.

Em relação ao ambiente educativo, e acreditando na importância da existência dum bom clima de trabalho, nas aulas, houve sempre a intenção de estabelecer uma

relação interpessoal aberta e positiva com os alunos, fomentando um ambiente social amigável, facilitador da aprendizagem. Sentiu-se que, tal como afirma Müller (2002) uma aula “não pode ser considerada apenas uma mera transferência de conhecimento, devemos também nos preocupar com o conteúdo emocional e afetivo, que faz parte da facilitação da aprendizagem.” (p. 276). Os alunos mantiveram-se curiosos, interessados e empenhados na concretização dos trabalhos propostos. Assim sendo, do que se aprendeu, observou e praticou, conclui-se que, em relação à disciplina e equilíbrio, como defende Müller (2002), estes:

“(...) devem ser mantidos em classe, para que o aprendizado não seja prejudicado, e para que se desenvolva, no aluno, o auto-respeito, o autocontrole e o respeito, ficando o professor atento para que certas situações não fujam do limite. O professor deve se utilizar da liderança controlando-a, no entanto, para não inibir a criatividade do aluno, criando uma relação de respeito mútuo e organizando sua metodologia de trabalho.” (p. 279).

Considera-se que se revelou, sempre, interesse por todos e por cada um dos alunos, analisando as metodologias, selecionando as mais apropriadas ao contexto educacional e promovendo uma aprendizagem cooperativa e ativa. Foi mantida uma postura descontraída, sempre recetiva e flexível perante as questões que se levantavam, alterando/ajustando muitas vezes as planificações de forma a ir ao encontro das reais necessidades e dos interesses dos alunos.

Capítulo VI – Os afetos no ensino: uma experiência-chave transversal

“Foi o tempo que perdeu com a sua rosa o que fez dela uma rosa tão importante.”

Saint-Exupéry (n.d.)

Tendo a afetividade um papel imprescindível no processo de desenvolvimento da personalidade da criança e sendo necessária ao seu desempenho educacional, a sua presença foi uma constante ao longo de todo o percurso do estágio, tanto no JI como na escola do 1.º CEB.

O termo *Kindergarten* (Jardim de Infância) foi criado por Friedrich Froebel, um dos primeiros educadores que se preocupou com a educação das crianças. A ideia de criar um "jardim de infância" parte do princípio de que as crianças devem ser cultivadas e tratadas com o mesmo cuidado que os jardineiros têm com as flores, ou seja, com afeto. Esta comparação é também usada por Sebastião da Gama (1967), quando, numa conversa tida com Miguel Torga, lhe diz: “Para ser professor, também é preciso ter as mãos purificadas. A toda a hora temos de tocar em flores.”. (p. 18).

A criança necessita de atenção e deve ser tratada com carinho. O seu primeiro vínculo afetivo é a relação familiar, com o pai, mãe ou com um irmão. Mais tarde, quando transita para uma nova realidade e contacta com a figura do educador, cria um novo vínculo que vai dar continuidade ao que desenvolvia com os seus pais.

Webster-Stratton (2016) afirma que a faixa etária dos 2 aos 8 anos:

“(…) é um período de enorme mudança, durante o qual (as crianças) transitam de um mundo onde a fantasia e a realidade frequentemente se confundem, para um mundo mais concreto, no qual as regras e as ideias se tornam permanentes. Se num momento precisam de segurança e carinho, logo a seguir querem ser independentes e provar que são capazes de fazer coisas sozinhas. (...) Ao sair de casa para a creche ou para o jardim-de-infância, descobrem que existem novas regras e respostas por parte de outros adultos e crianças.” (p. 16).

O contacto com essas novas regras deve ser acompanhado de forma a que a sua existência seja compreendida pela criança e não surja como resultado de exigências autoritárias que possam vir a criar um fosso entre a relação criança/educador em vez do clima de afetividade e confiança que se pretende. Por isso, quando, no JI, se sentiu a necessidade dessas regras, as crianças foram convidadas a participar na sua

construção para que, como então se escreveu na caracterização do grupo, todas pudessem perceber “a razão da sua elaboração” e todas tivessem “a oportunidade de dar a sua opinião”, resultando esse comportamento num “sentimento de pertença” com um consequente empenhamento no cumprimento das mesmas.

Também é importante que o novo espaço que recebe as crianças proporcione um ambiente acolhedor e esteja organizado de forma apelativa, funcional e segura, tal como acontecia no JI onde a sala de atividades cria zonas de conforto e de prazer, em suma, um clima afetivo.

Em relação ao perfil do educador de infância, o ponto 4 do grupo II - Concepção e desenvolvimento do currículo - do anexo n.º 1 do Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, refere o seu procedimento no âmbito da relação e da ação educativa:

- “a) Relaciona-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afectiva e a promover a sua autonomia;
- b) Promove o envolvimento da criança em actividades e em projectos da iniciativa desta, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta, desenvolvendo-os individualmente, em pequenos grupos e no grande grupo, no âmbito da escola e da comunidade;
- c) Fomenta a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo;
- d) Envolve as famílias e a comunidade nos projectos a desenvolver;
- e) Apoia e fomenta o desenvolvimento afectivo, emocional e social de cada criança e do grupo;
- f) Estimula a curiosidade da criança pelo que a rodeia, promovendo a sua capacidade de identificação e resolução de problemas;
- g) Fomenta nas crianças capacidades de realização de tarefas e disposições para aprender;
- h) Promove o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspectiva de educação para a cidadania.”

Todo o procedimento exigido ao educador remete para a área afetiva, podendo construir-se, com vocábulos ou expressões retiradas das alíneas referidas, uma “área vocabular” para essa temática: segurança afetiva; envolvimento; cooperação; envolve; desenvolvimento afetivo, emocional e social; identificação; disposições; desenvolvimento pessoal, social e cívico.

O mesmo acontece em relação ao perfil do professor do 1.º CEB, no anexo n.º 2 do Decreto-Lei referenciado, no ponto 2 do grupo II (Concepção e desenvolvimento do currículo), do qual se transcrevem apenas algumas alíneas:

“j) Promove a participação activa dos alunos na construção e prática de regras de convivência, fomentando a vivência de práticas de colaboração e respeito solidário no âmbito da formação para a cidadania democrática;

l) Relaciona-se positivamente com crianças e com adultos, no contexto da especificidade da sua relação com as famílias e com a comunidade, proporcionando, nomeadamente, um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afectivo que predisponha para as aprendizagens.”

Também nesta situação se constrói uma “área vocabular” para o conceito “afetividade”: participação ativa; convivência; colaboração; respeito solidário; relaciona-se positivamente; bem-estar afetivo.

Santos e Rubio (2012), no terceiro parágrafo do ponto 2, ajudam a compreender a afetividade através duma comparação:

“O melhor exemplo que podemos referir para entender a afetividade é compará-la a óculos através dos quais vemos o mundo. São esses hipotéticos óculos que nos fazem enxergar nossa realidade desse ou daquele jeito. Se esses óculos não estiverem certos podemos enxergar as coisas maiores ou menores do que são, mais coloridas ou mais cinzentas, mais distorcidas ou fora de foco. Tratar da afetividade significa regular os óculos através dos quais vemos nosso mundo.”

Os mesmos autores defendem que os professores devem privilegiar os momentos em que os alunos se sentem bem e realizar atividades que permitam o envolvimento de todos e onde o respeito pelo outro seja uma constante. Assim se procedeu no JI, com a construção das regras, com a criação do programa de incentivos e com a consecução dos projetos que lhes foram sendo propostos, criando sempre um clima de harmonia e de amizade.

Também na escola do 1.º CEB, se atuou sempre de forma a estabelecer um clima de bem-estar afetivo, selecionando estratégias que contribuíram para esse objetivo, como, por exemplo, a utilização das TIC, que já fazem parte do quotidiano dos alunos e que tanto os atraem, ou o apelo ao envolvimento parental nas tarefas/festas escolares, ou ainda o envolvimento da comunidade nos projetos realizados.

A forma como o educador/professor se posiciona em relação à criança, também se revela da maior importância. Dupont, (1985), refere que “o comportamento do docente oscila entre dois polos – a necessidade funcional da autoridade que o obriga a adoptar uma atitude de *distância* e a necessidade de instaurar relações de boa qualidade que o leve a realizar tão plenamente quanto possível, a atitude de *proximidade*.” (p. 94). Um educador/professor pode, pois, assumir diferentes atitudes, como ser autoritário, demasiado permissivo e protetor ou ainda, o que será o mais desejável, criar um clima positivo, de bem-estar e participação.

Na educação autoritária, recorre-se, muitas vezes, às ameaças e aos castigos, o que acaba por provocar hostilidade por parte de quem os sofre; na permissiva, defende-se que a criança tem um ritmo de desenvolvimento próprio no qual os adultos não devem interferir, o que vai criar situações de insegurança; finalmente, com a criação de um clima positivo e afetivo, conduz-se à participação, à autoestima, à responsabilidade e à autonomia.

Foi este o procedimento pelo qual se pautou a atuação ao longo do período dos dois estágios: explicar sempre o porquê das atitudes; substituir o castigo por programas de incentivos; realçar os comportamentos positivos e envolver as crianças nas atividades, para que elas fossem capazes de assumir a responsabilidade do seu próprio comportamento. Elogiá-las, prestar atenção às suas dificuldades são formas do educador/professor manifestar interesse pelo seu desenvolvimento, de as “cativar”. O apoio constante dos adultos, tal como Hohmann e Weikart (2004) defendem, é necessário para o seu desenvolvimento total.

Este comportamento afetivo, a maneira de organizar o trabalho e as técnicas que se utilizam são da maior importância para que a criança se sinta confortável e corresponda às expectativas. É necessária uma boa relação entre o educador/professor e a criança/aluno, uma relação de cumplicidade favorável ao interesse e motivação para aprender que cada educador/professor se deve esforçar sempre por encontrar na sua prática educativa. Foi neste sentido, e considerando que cada pessoa tem a sua forma específica de atuar, que a educadora cooperante deu a liberdade necessária para se conseguir uma aproximação que levasse ao conhecimento e “conquista” da criança, como se referiu na *Fase de ambientação* ao JI.

O reconhecimento, que parece óbvio, da importância da afetividade no processo de construção do conhecimento, é cientificamente comprovado pelos estudos de grandes teóricos da Psicologia e Educação como Piaget, Vigotsky e Wallon (n.d., *apud* Santos e Rubio, 2012). As suas contribuições ajudam os educadores e os professores a compreenderem essa percepção intuitiva de que os laços afetivos influenciam os processos de ensino-aprendizagem e a perceberem como é importante a relação interpessoal entre docentes e discentes, levando-os a concluir que não se podem centrar apenas na dimensão cognitiva. Embora existam grandes diferenças entre as suas teorias em relação à problemática da afetividade como parte integrante na constituição do sujeito, eles concordam que a cognição não está desligada da afetividade. Wallon (n.d., *apud* Santos e Rubio, 2012), procura compreender o desenvolvimento humano a partir das relações estabelecidas com o meio e também a partir do ato motor, da afetividade e da inteligência. Defende que, logo de início, o bebé age sobre as pessoas que o rodeiam chorando ou sorrindo, servindo-se das emoções. Vygotsky (n.d., *apud* Santos e Rubio, 2012), adota uma perspetiva sócio interacionista, onde a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem tem a ver com o facto de o ser humano viver em meio social e afirma que uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende a sua base afetivo-volitiva. Piaget (n.d., *apud* Santos e Rubio, 2012) integra os aspetos afetivos com a formação e estruturação da inteligência na criança, referindo uma dupla face (cognitiva e afetiva), no desenvolvimento psicológico. Segundo este autor, a afetividade é a energia que move as ações humanas. Sem ela não há interesse e não há motivação para a aprendizagem.

Toda a ação tem a ver com “fazer” e “saber fazer”. A dimensão afetiva corresponde ao “querer fazer”. Sendo assim, uma das principais preocupações do educador/professor deverá ser a criação de um clima de afetividade que provoque no aluno esse “querer fazer”, e favoreça o seu desenvolvimento cognitivo. As crianças do JI, envolveram-se nos projetos *É de pequenino que se aprende a tratar os animais com carinho*, *Canguru*, *Aprender e Conviver à Distância*, *Siamo latini, siamo amici* e *Luz e Arte e Ciência*, com agrado, porque abordavam temáticas que lhes interessavam e sobre as quais não se cansavam de fazer perguntas. O mesmo aconteceu com os projetos desenvolvidos na escola do 1.º CEB, *A poesia vai (na)morar por aí...* e *Os*

Exploradores da Água. Os alunos foram realmente conquistados pelas temáticas, pelos desafios que enfrentaram e aos quais tiveram de dar respostas e pelo facto de terem os pais também envolvidos no processo, a pesquisar com eles. As crianças adquiriram novos conhecimentos, de uma forma que lhes despertou a curiosidade e o interesse em aprender, mas que lhes proporcionou, ao mesmo tempo, situações de prazer e satisfação. Num clima de afetividade e bem-estar, conseguiu-se que os alunos se entusiasmassem e “quisessem fazer”.

Podem, no entanto, surgir situações imprevistas, atitudes agressivas, conflitos provocados, ou não, por sentimentos recalcados, por ressentimentos, que tornam mais difícil a criação do “tal clima emocional”. Podem ser simples chamadas de atenção daquele que se julga posto de lado, esquecido, “porque os outros são melhores do que eu”. Aconteceu, por exemplo, com alguns alunos do 1.º CEB, que, embora possuindo uma grande capacidade para descobrir, investigar, experimentar e aprender, revelando alguma responsabilidade e autonomia, por vezes mostravam incapacidade para ouvir os interesses e as opiniões dos colegas, surgindo alguns conflitos na sala de aula. Porém, tais momentos, como se torna evidente, fazem parte da vida e foram sempre encarados de forma natural, positiva, sendo até necessários ao processo de aprendizagem, permitindo a reflexão sobre o sucedido.

O tipo de atividades que se promovem é muito importante pois se essas atividades tiverem em conta as componentes cognitivas, afetivas, sociais e motoras da(o) criança(aluno), vão ajudá-la(o) a desenvolver, de forma equilibrada, as suas capacidades e a sua segurança afetiva, contribuindo para o seu desenvolvimento global.

Nos dias de hoje, fala-se muito na importância do “brincar” e “jogar” para promover a aquisição dos conhecimentos da criança. Brincando e jogando as(os) crianças(alunos) interagem num ambiente motivador e agradável, planeado com o objetivo de estimular a curiosidade, a observação, a organização e o respeito pelo outro. Como afirmam Araújo, Silva, Carvalho e Silva (n.d.), o jogo, além de estimular e de dar prazer às(aos) crianças(alunos) enriquece o trabalho do educador(professor), tornando as aulas mais dinâmicas e atrativas.

Por isso, tanto no JI, como na turma do 1.º CEB, estas atividades foram utilizadas como recurso pedagógico, especificamente nos projetos já descritos nos dois

capítulos iniciais, sendo criteriosamente selecionadas e adequadas ao nível etário e às situações. Os objetivos variaram, conforme a idade e a situação: ou para descontrair ou desenvolver competências sociais, sobretudo na EPE, ou para potenciar aprendizagem de determinados conteúdos no 1.º CEB ou ainda para estimular a criatividade, objetivo comum aos dois níveis de ensino, decorrendo esses momentos num ambiente de afetividade e boa disposição.

Cebalos, Mazaro, Zanin e Ceraldi (2011) defendem que o lúdico permite uma convivência com a aprendizagem que é difícil encontrar noutras atividades escolares. Brincar não é uma perda de tempo, pois faz bem às(aos) crianças(alunos) e proporciona-lhes oportunidades de se conhecerem e de descobrirem formas de se relacionarem com o mundo que as rodeia. (Webster-Stratton, 2016) É essencial para uma escola em que se proponha não somente o sucesso pedagógico, como também a formação do cidadão. Com os jogos, a criança vai aprendendo a viver em sociedade, a relacionar-se com os outros e consigo mesmo.

Se, no texto que seguidamente se transcreve, escrito pela autora referida anteriormente, se alargar o universo dos seus recetores para além dos *pais*, aos *educadores/professores*, e se se pensar em *II/escola* quando está escrito *família* e em *crianças* quando a palavra escrita é *filhos*, obter-se-á uma síntese do que se expôs nos parágrafos anteriores. Webster-Stratton (2016) refere que *brincar* contribui:

“(...) para criar uma relação próxima e fortes laços afetivos entre os membros da família e para construir uma reserva de sentimentos e experiências positivas que poderá ser útil em momentos de conflito. Ao brincar com os seus filhos, pode ajudá-los a resolver problemas, a experimentar ideias e a explorar a imaginação. Brincar com adultos também estimula a aquisição de vocabulário, para que as crianças aprendam a comunicar os seus pensamentos e necessidades. Por outro lado, ajuda-as a interagir socialmente, ensinando-as a esperar pela sua vez, a partilhar e a ser sensíveis aos sentimentos dos outros. Ao brincar com os seus filhos, pode ainda aproveitar para estimular os sentimentos de autoestima e competência deles.” (p. 28).

Outra estratégia à qual se recorreu diversas vezes, pois permite criar situações que aumentam a confiança da(o) criança(aluno) em si própria(o) e nos outros, satisfazendo as suas necessidades interpessoais de forma a não se sentir isolada, num clima de cooperação, facilitador de relações de amizade e afinidades entre os colegas, foi o trabalho de grupo. Para a realização de atividades necessárias à concretização de

algumas propostas de trabalho no projeto *A poesia vai (na)morar por aí...*, realizado na escola do 1.º CEB, utilizou-se esta forma de trabalhar que, como já se referiu na sua apresentação, era uma estratégia a que alunos não estavam habituados. Os resultados foram muito positivos, pois eles tiveram a oportunidade de construir coletivamente o seu conhecimento, aprendendo, ao mesmo tempo, a escolher, a avaliar e a decidir. De uma forma didática e lúdica, participaram, trabalharam e aprenderam com prazer. No JI, também se recorreu à formação de grupos em tarefas específicas ou como um caminho para a resolução de alguns comportamentos, como foi o caso de rejeição de duas crianças não ciganas, referido na respetiva experiência-chave em EPE – 2. *Etnias diferentes no mesmo contexto de ensino: a comunidade cigana e a não cigana*.

Assim, a afetividade esteve presente ao longo de todo o percurso dos dois estágios, resultante da relação de empatia que se criou, tanto na EPE, como no 1.º CEB. Foi importante manter-se sempre uma atitude de cordialidade e de respeito, de afeto e solidariedade, procurando-se proporcionar situações que dessem prazer às(aos) crianças(alunos), ao mesmo tempo que transmitissem conhecimento, e contribuíssem para um crescimento pessoal e social.

Refletindo sobre todo o processo desenvolvido ao longo desta *volta ao saber em 216 dias*, concluiu-se que o clima de afetividade que se conseguiu criar foi um dos elementos mais facilitadores do processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estas considerações finais estruturam-se em três momentos, tendo, como ponto de referência, o Estágio Pedagógico: o “antes”, o “durante” e o “depois”, enfatizando o “durante”.

- Antes - tempo de aquisição da competência científica: Licenciatura em Educação Básica;
- Durante - tempo de consolidação/aplicação dos saberes adquiridos: Estágio Pedagógico;
- Depois - tempo do sonho e expectativa: Vida Profissional.

No primeiro momento, ao longo do Curso, através do estudo, investigação, pesquisa, trabalho e esforço foram-se adquirindo os saberes necessários ao desempenho da profissão escolhida: pedagogias tradicionais, pedagogias renovadas, novas correntes, novas metodologias, métodos e técnicas de ensino, conteúdos curriculares, motivações...; saberes que serão sempre alvo de formação contínua, de uma de constante atualização.

No segundo momento, do Estágio Pedagógico surgiu o confronto com uma nova realidade escolar, a oportunidade de articular a teoria com a prática, consolidando/aplicando os conhecimentos adquiridos. Sendo supervisionado, possibilitou o acompanhamento de dois professores orientadores e da educadora e professora cooperantes, permitindo períodos de reflexão atenta sobre o trabalho que se ia desenvolvendo e como se ia passando da teoria à prática educativa.

Ao longo deste segundo momento vivenciaram-se dois contextos educativos diferentes, JI e 1.º CEB, com crianças de estatutos sociais diferentes e algumas de diferente etnia. Nos dois contextos referenciados:

- aprendeu-se a planificar sessões e a constatar a importância e utilidade dessas planificações;
- fizeram-se opções pedagógicas e aplicaram-se técnicas e métodos de ensino decorrentes dessas opções;
- desenvolveram-se projetos facilitadores da aprendizagem de conteúdos, ao mesmo tempo orientados para o desenvolvimento da autonomia, do respeito mútuo, da tolerância e da abertura ao mundo, formando jovens íntegros e responsáveis;

- deu-se a oportunidade da utilização de novas tecnologias;
- alargou-se o universo cultural das crianças;
- envolveram-se as famílias na vida escolar das crianças.

Aprendeu-se, ainda, que, para além das competências cognitivas, há um “outro lado” que tem de ser inerente ao perfil de qualquer educador/professor, para que o seu trabalho se concretize com êxito: o lado afetivo. As duas dimensões, afetividade e conhecimento, complementam-se. Tal como afirma Legrand (n.d., *apud* Dupont, 1985), “um bom ambiente na turma favorece o êxito.” (p.8). E esse bom ambiente depende de um bom relacionamento entre crianças/educadores, entre alunos/professores e do consequente clima afetivo estabelecido e vivido por todos. Sebastião da Gama (1967), ao relatar uma das suas aulas como estagiário, escreveu, referindo-se aos alunos: “Não acabei (a aula) sem lhes fazer notar que *a aula é nossa*.” (p. 28).

A afetividade é como um caleidoscópio: aquele aparelho formado por um pequeno tubo de cartão, com espelhos refletores no interior. Através do reflexo da luz exterior nesses espelhos, as contas coloridas, de vidro, nele introduzidas, apresentam, a cada movimento, combinações variadas, com um efeito visual apelativo.

Numa leitura metafórica, o tubo de cartão representa a afetividade e as contas de vidro que ele contém são todas as experiências vividas, as que ainda permanecem na memória como referência sentida, os conhecimentos, teorias, técnicas, metodologias, todos os saberes adquiridos, no caso, ao longo do curso e do estágio pedagógico no II e no 1.º CEB. Rodando o caleidoscópio, coloca-se em movimento o seu conteúdo e obtêm-se combinações visuais diferenciadas, que se irão projetar nas crianças/alunos, proporcionando-lhes uma prática educativa motivadora, facilitadora do seu sucesso. Importa referir, no entanto, que sem o “reflexo” da luz exterior não existiriam essas imagens, o que quer dizer que a “reflexão” deve continuar presente na base de todo o ato educativo, antes e depois de ser concretizado pela prática. Silveira (2014), no final do ponto 3 da sua publicação, defende que “o comportamento afetivo do professor, a maneira de organizar as aulas e os métodos e técnicas educacionais que utiliza nas aulas podem gerar emoções de bem-estar ou mal-estar nos alunos que ficarão associadas às matérias dadas e/ou ao próprio ensino em si.”.

Daí ser importante, ao educador/professor, essa reflexão contínua sobre a própria atuação, que lhe permita questionar/melhorar/corrigir as opções inicialmente selecionadas, encontrar metodologias ativas, estratégias inovadoras com as quais consiga enfrentar/ultrapassar os problemas e cativar as crianças. É-lhe requerida paciência para se trabalharem as emoções que estão na base do desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais (Chalita, 2001 *apud* Silveira, 2014).

Neste universo educativo, o ensino, como refere Kolesnik (1975, *apud* Dupont, 1985), “deve ser compreendido como sendo essencialmente o encontro original entre um ser único, o professor, e seres únicos, os estudantes.” (p. 107) É um encontro semelhante ao narrado por Saint-Exupéry (n.d.):

“- *Que quer dizer “cativar?”*”- perguntou o Príncipezinho à raposa. E esta respondeu-lhe: “- *É uma coisa que toda a gente se esqueceu Significa “criar laços.”*” E acrescentou: “- *Se tu me cativares, precisaremos um do outro. Serás para mim único no mundo. Serei única no mundo para ti.*” Então, o Príncipezinho, quis saber: “*Como é que hei de fazer?*” E a raposa explicou: “*Tens de ter muita paciência.*”

Este tão conhecido diálogo entre o Príncipezinho e a raposa sintetiza a relação que se deve estabelecer entre educador/criança, professor/aluno, no universo educativo.

Agora, no fim de uma etapa e início de outra, chegou o terceiro momento, o do “depois”. É como chegar a um cruzamento e ter que virar numa nova direção, rumo a um novo porto, sem perder de vista o caminho já percorrido, impondo-se, novamente, refletir, agora com os olhos postos no futuro. Encontrar-se-ão dificuldades/obstáculos pelo caminho, serão muitas as decisões a tomar e as responsabilidades a assumir, e as opções pedagógicas poderão ser objeto de crítica ou de aplauso. “Metido com os seus alunos na aventura educativa, (o professor) sabe que, na escola contemporânea, a história das suas dificuldades, dos seus erros é conhecida de toda a gente...” (Dupont, 1985, p. 22) Porém, como explica Nóvoa (1991, *apud* Silveira, 2014) não se pode pedir apenas ao professor a responsabilidade do sucesso ou insucesso do aluno, embora ele seja um elemento imprescindível em todo o processo.

Em conclusão e como alerta Dupont (1985), importa ter consciência de que “a actividade prática na turma não é um problema simples e definitivamente resolvido.” (p. 20).

Neste momento de viragem, há como que um “respirar fundo” perante as expectativas do que se vai encontrar, do que se vai viver, dos pais que, algures, não se sabe onde, irão entregar os seus filhos aos cuidados de alguém que não conhecem, sem saberem que esse alguém também espera, com ansiedade, o momento de os conhecer, receber e...”cativar”.

Assim, neste momento, a palavra com que o professor/poeta Sebastião da Gama (1967) assinalou a sua viragem é a palavra escolhida para se finalizar este *Relatório Final*:

Cabo da Boa Esperança!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Almeida, M., Silva, M. (2011). *Currículo, Tecnologia e Cultura Digital: Espaços e Tempos de WEB Currículo*. In *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.7 nº.1. Retirado a 23 de agosto de 2016 do <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/5676/4002>.

Alvarenga, I. (2011). *A planificação docente e o sucesso do processo ensino-aprendizagem - Estudo na Escola Básica Amor de Deus*. Cabo Verde: Universidade Jean Piaget.

Amante, L. (2003). *A integração das novas tecnologias no pré-escolar : um estudo de caso* - Tese de Doutoramento em Ciências da Educação na Especialidade de Comunicação Educacional. Lisboa: Universidade Aberta.

Andrade, F. (2011). *Educação para os media no Jardim-de-Infância: A utilização do Computador* - Relatório de Estágio para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Araújo, É., Silva, A., Carvalho, L, Silva, M. (n.d.). *Leitura e Escrita: O lúdico no espaço escolar como facilitador do processo ensino-aprendizagem*. Capina Grande: UFCG (Universidade Federal de Campina Grande).

Araújo, M. (2008). *O jogo, a internet e o mundo das crianças*. - VI Congresso Português de Sociologia- Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Azevedo, R. (2011). *Explorando uma ou outra Cultura: Concepções de Aprendizagem nas Crianças de Etnia Cigana*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Especialização em Psicologia Escolar e da Educação. Braga: Universidade do Minho.

Borges, M. (2014). *eTwinning, uma forma diferente de aprender*. In Silva, E., Marques, L., Costa, M. (org.) *Cadernos de Educação de Infância n.º 102*. Lisboa: APEI (Associação de Profissionais de Educação de Infância).

Brito, R. (2010). *As TIC em Educação Pré-Escolar Portuguesa: Atitudes*. Actas do I Encontro @rcaComum. Málaga: Universidade de Málaga.

Cabral, M. (2012). *Atitude dos Professores Face à Organização da Escola para a Inclusão dos Alunos Ciganos*. Dissertação de Mestrado em Docência e Gestão da Educação. Porto: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Universidade Fernando Pessoa.

Canário, R., Alves, N., Rolo, C. (2001) *Escola e Exclusão Social: para uma análise crítica da política Teip*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/Educa.

Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*, Lisboa: Guerra e Paz.

Casa-Nova, M. (2006). *Etnicidade e Educação Familiar: O Caso dos Ciganos*. In *Revista Teoria e Prática da Educação*. Brasil: Universidade Estadual de Maringá.

Casa-Nova, M., Palmeira, P. (2008). *Minorias*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

Cebalos, N., Mazaro, R., Arantes, Zanin M., Ceraldi, M. (2011). *Atividade lúdica como meio de desenvolvimento infantil*. Revista Digital, ano 16, nº162.

Clark, A. & Moss, P. (2001). *Listening to Young Children. The Mosaic Approach*. United Kingdom: JKP.

Crawley, Christina (coord.). (n.d.). *Viagem pelo etwinning*, Serviço Central de Apoio eTwinning European schoolnet. Disponível em: http://files.eun.org/etwinning/books2013/eTwinning_book_PT.pdf.

Daher, A. (2006), *Aluno e professor: protagonistas do processo de aprendizagem*. Retirado a 13 de maio de 2016 do www.pmcg.ms.gov.br/egov/downloadFile.php?id=817&fileField.

Diego, J. (2000). La evaluación en la escuela infantil (3-6 anos). Quién necessita, qué información y para qué? In *Evaluación como ayuda al aprendizaje. Claves para la innovación educativa*.

Dupont, P. (1985). *A dinâmica do grupo-turma*. Coimbra: Coimbra Editora.

Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma estratégia de formação de professores*. (3.ª ed.). Porto: Porto Editora.

Felizardo, M. (2012). *A formação de professores e a integração curricular das TIC: Com que formadores?* Dissertação de Mestrado em Educação - Área de especialização em tecnologias de informação e comunicação. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Ferreira, P. (1997). “*Delinquência juvenil*”, *família e escola*. In *Análise Social*, vol. XXXII, n.º 143 (4.º-5.º, 913-924). Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

Fumegalli, R. (2012). *Inclusão escolar: o desafio de uma educação para todos?* Monografia (Especialização) – Curso de Pedagogia. Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí, Ijuí. Retirado a 31 de maio de 2016, do http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/3747/1/CT_GPM_2013_18.pdf.

Gama, S. (1967). *Diário*. 3.ª ed. Lisboa: Editorial Império, Lda.

Hart, R. (1997). *Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. London: Macmillan Education LTD.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2004). *Educar a Criança*. Lisboa: Gulbenkian.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Gulbenkian.

Lowenfeld, V. (1977). *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestra Jou.

Luís (2012) *apud* Araújo (2012), Azevedo (2009), Oliveira-Formosinho (2011) e Portugal (2009). Araújo, S. (2012). Azevedo, A. (2009). Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (2011). Portugal, G. (2009).

Marques, R. (2000). *Dicionário breve de pedagogia*, Lisboa: Editorial Presença.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2003) *Sistema Educativo Nacional de Portugal*. Retirado a 10 de abril de 2016 do <http://www.oei.es/quipu/portugal/#si>.

Ministério da Educação (2010). *Metas de Aprendizagem – Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Moreira, A. (2001). *Currículo, cultura e formação de professores*. In. *Revista Educar*, n.º 17. Curitiba: UFPR.

Müller, L. (2002). *A interação professor - aluno no processo educativo*. Retirado a 11 de maio de 2016 do http://www.usjt.br/proex/arquivos/produtos_academicos/276_31.pdf.

Niza, S. (1998). *A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Inovação vol.11, n.º1. Lisboa: IIE.

Oliveira-Formosinho, J. (2001). *A Supervisão Pedagógica da Formação Inicial de Professores no Âmbito de uma Comunidade de Prática*. In *Infância e Educação – Investigação e Práticas*. Revista do GEDEI n.º 4. Porto: GEDEI.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Praxis de Participação*. In Oliveira-Formosinho, J. (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma praxis de participação*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2009). *A perspectiva da Associação Criança para a pedagogia em creche*. In Oliveira-Fomosinho, J. (org.). *Pedagogia em Creche*. Porto: Porto Editora.

Pereira, J. (2008). *Inclusão dos alunos das comunidades ciganas nas escolas portuguesas*. Mestrado em Geografia – Educação e desenvolvimento. Universidade de Lisboa/ Faculdade de Letras/ Departamento de Geografia. Lisboa: Faculdade de Letras.

Pereira, M. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Málaga: Universidade de Málaga.

Picanço, A. (2012). *A relação entre escola e família – as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem*. Relatório de Mestrado apresentado na Escola Superior de Educação João de Deus, para a obtenção do Título de Mestre em Supervisão Pedagógica. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Pinto, V. (1994). *Entre Culturas*. In Ministério da educação (Org.). *A outra face da escola* (1.ª ed). Lisboa: Editora Quatropontoquatro.

Reis, M. (2010). *Relação escola-família e integração escolar de crianças ciganas*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Educação Social e Intervenção Comunitária. Aveiro: Departamento de Ciências da Educação – Universidade de Aveiro.

Rocha, S. (2008). *O uso do Computador na Educação: A Informática Educativa*. In *Revista Espaço Acadêmico* nº85, Junho de 2008. Retirado a 18 de agosto de 2016 do <http://www.espacoacademico.com.br/085/85rocha.pdf>.

Rodrigues, P. (2013). *Multiculturalismo–A diversidade cultural na Escola*. Relatório apresentado para obtenção do Grau de Mestre em Professores de 1º Ciclo, Escola Superior de Educação João de Deus . Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Rosa, M. (1994). *Escolas do 1.º Ciclo*. In Ministério da educação (Org.). *A outra face da escola* (1.ª ed). Lisboa: Editora Quatropontoquatro.

Saint-Exupéry, A. (n.d.). *O Príncipezinho*. (7.^a ed.). Lisboa: Editorial Aster.

Santos, F., Rubio, J. (2012). *Afetividade: Abordagem no Desenvolvimento da Aprendizagem no Ensino Fundamental - Uma Contribuição Teórica*. Revista Eletrônica Saberes da Educação, vol. 3, n.º 1. São Roque, São Paulo.

Silveira, E. (2014). *A Importância da Afetividade na Aprendizagem Escolar: O Afeto na Relação Aluno-Professor*. Retirado a 20 de maio de 2016 do <https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar>.

Vale, V. (2014). “*A cadeira do pensar*”: o que dizem as crianças sobre as regras. In Silva, E., Marques, L., Tavares, L., Costa, M. (org.). *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 101. Lisboa: APEI (Associação de Profissionais de Educação de Infância).

Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.

Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho de Projecto como “Pedagogia de Fronteira”*. Lisboa: Da Investigação às Práticas.

Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação.

Webster-Stratton, C. (2016). *Os anos incríveis: Guia de resolução de problemas para pais de crianças dos 2 aos 8 anos de idade*. 4.^a ed. Braga: Psiquilíbrios.

Zabalza, M. (1998). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

Zabalza, M. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na escola*. (7.^a ed). Porto: Edições ASA.

Legislação:

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto. *Diário da República n.º 201 – 1.ª série*.
Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho Normativo n.º 17/2012, de 16 de Agosto. *Diário da República n.º 158 – 2.ª série*. Lisboa: Ministério da Educação.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 25/2013 In Decreto-Lei n.º 51/2013, de 17 de Abril. *Diário da República n.º 75 – 1.ª série*. Lisboa: Ministério da Educação.

APÊNDICES

Apêndice I – Regras do JI criadas pelas crianças

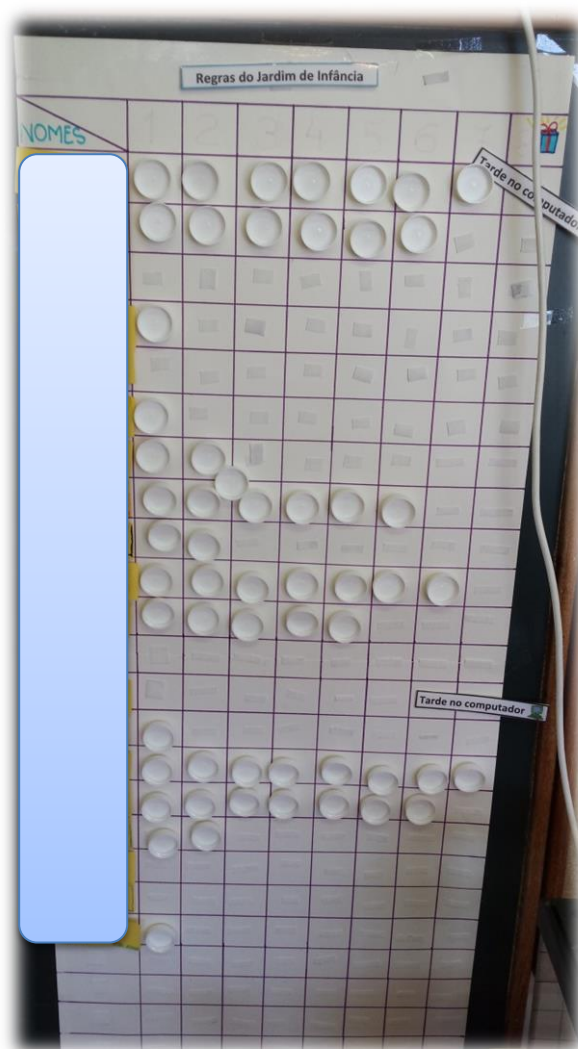


Figura 1 – Tabela das regras do Jardim de Infância

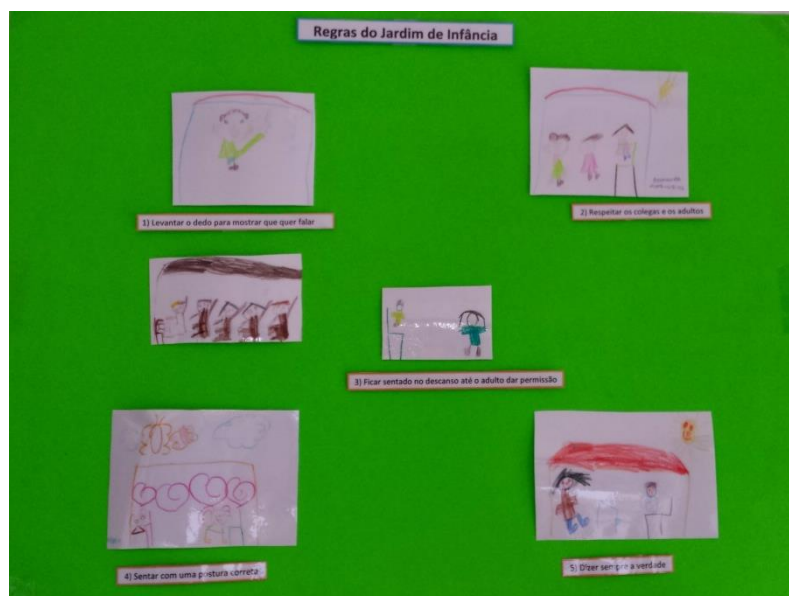


Figura 2 – Regras do JI

Apêndice II – Projeto *É de pequenino que se aprende a tratar os animais com carinho*

Planificação de Projeto Educativo ARPA

“É de pequenino que se aprende a tratar dos animais com carinho”



ORIENTAÇÕES PARA OS TRABALHOS A EXPOR NO *DOLCE VITA* “*CAT AND DOG PARADE*”

Designação do Projeto:

É de pequenino que se aprende a tratar os animais com carinho!

Dinamizador

ARPA (Associação Pela Redução Populacional e Abandono de Cães e Gatos)

Parceiros:

Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel – Coimbra

Grupo de Trabalho Concelhio das Bibliotecas de Coimbra

Câmara Municipal de Coimbra (Médicas Veterinárias)

Dogs Trust

Intervenientes

Total de 33 Jardins de infância e 46 salas:

10 Jardins de infância do Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel – Coimbra –
14 salas;

2 Jardins de infância do Agrupamento de Escolas Eugénio de Castro – 3 salas;

3 Jardins de infância do Agrupamento de Escolas Coimbra Sul - 7 salas;

10 Jardins de infância do Agrupamento de Escolas Coimbra Centro - 12 salas;

8 Jardins de infância do Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste – 10 salas.

Operacionalização:

Após a realização dos *workshops* e do trabalho das educadoras com os alunos, fazendo uso dos recursos disponibilizados nas maletas pedagógicas, que cada professor bibliotecário fará chegar às salas aderentes, deverão produzir (cada sala ou JI) **2**

materiais distintos:

- 1) uma reprodução tridimensional de um gato ou cão;
- 2) um placard informativo.

1) Reprodução tridimensional de um cão ou gato:

As reproduções tridimensionais de cães ou gatos realizadas pelos JI participantes deverão ter as seguintes características:

Materiais

- uso livre de materiais, privilegiando a reutilização;

Dimensões

- altura entre 50 a 70 cm;
- largura /profundidade proporcionais

Identificação

- A cada animal recriado deverá ser atribuído um nome escolhido pelas crianças (será a mascote do grupo).
- Antes da exposição, todas as P.B. vão receber uma ficha identificativa comum que deverão preencher e que identificará cada reprodução na exposição.

Informação complementar:

Os JI com várias salas podem optar por uma das seguintes opções:

- realizar uma reprodução coletiva única (um animal);
- cada sala realizar uma reprodução. Estas reproduções não poderão ocupar uma área superior a 80 cm x120 cm por JI

Cada reprodução deverá ter uma base que permita o seu suporte autónomo

Cada JI poderá definir a posição em que retratará o seu animal (em pé, deitado, sentado, em posição frontal, lateral, ...) desde que respeitem os limites estabelecidos para as dimensões do espaço que lhes é destinado (80 cm x 120 cm).

2) Placard Informativo

Cada JI irá receber um placard (80 cm x 55 cm);

O placard deverá ser coletivo, mesmo no caso de JI com várias salas;

O que deve conter?

Ilustrações das crianças que revelem as aprendizagens efetuadas relativamente ao tema, no decurso da realização dos *workshops* e/ou do trabalho desenvolvido pelas educadoras à volta dos materiais constantes das maletas pedagógicas e/ou outros que julguem pertinentes para abordar a temática.

Calendarização:

Conclusão dos trabalhos: 20 de março de 2015. Estes deverão ser entregues no *Dolce Vita*, de acordo com instruções a enviar posteriormente.

Montagem da exposição no Dolce Vita: 6 de abril de 2015, solicitando-se a participação dos PB e das educadoras.

Inauguração da exposição: 07 de abril de 2015, em hora a determinar.

Final da Exposição: 12 de abril de 2015 (podendo prolongar-se até dia 15).

Local: Corredor do Piso 1, frente à Pull & Bear.

Apêndice III – Projeto de Ensino Clínico *Projeto Canguru*

Um grupo de 4 estagiários trouxe imagens para serem colocadas num cartaz, sobre bons e maus comportamentos.



Figura 3 – A estagiária vai dando imagens às crianças acerca de maus e de bons comportamentos. Elas têm que a colocar no sítio certo



Figura 4 – A criança está a colocar um mau comportamento no sítio correto



Figura 5 – Visionamento de um filme do Ruca “O Autocarro da Escola”

Apêndice IV – Projeto Skype - Aprender e Conviver à Distância



Figura 6 – Videochamada no *Skype* com um JI



Figura 7 – Videochamada no *Skype* com dois JI



Figura 8 – Videochamada no *Skype* com um JI

Apêndice V – *eTwinning*



Figura 9 – As crianças começam por encher os balões



Figura 10 – Elaboração do cartaz do 10.º aniversário do *eTwinning*



Figura 11 – Elaboração da bandeira para se identificar o país



Figura 12 – Continuação da elaboração do cartaz do 10.º aniversário do *eTwinning*



Figura 13 – Comemoração do 10.º aniversário do *eTwinning*



Figura 14 – As crianças dançam Dança Tradicional Cigana

Apêndice VI – Cartaz Projeto *Luz e Cor*

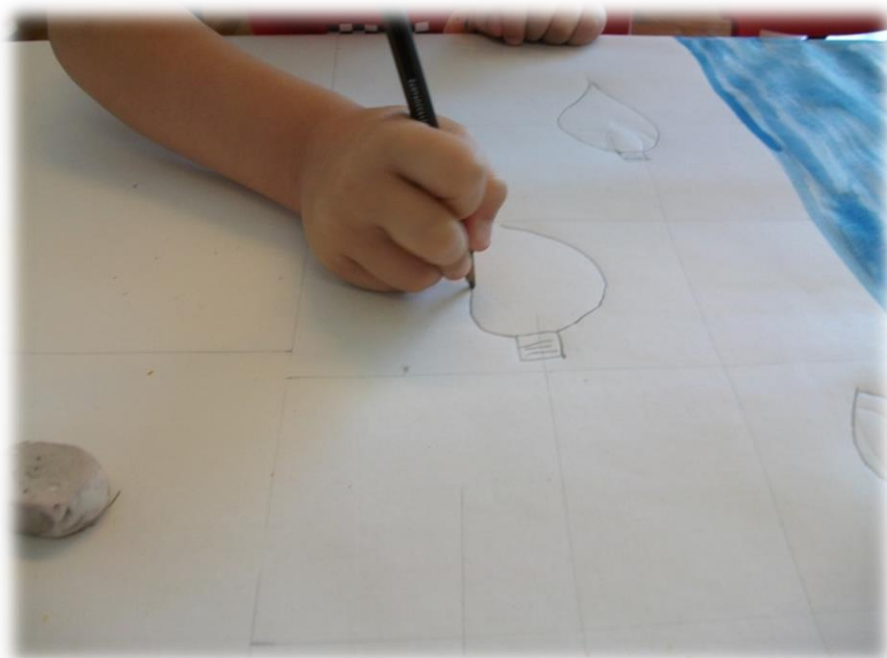


Figura 15 – Elaboração do cartaz do Projeto *Luz, Arte e Ciência*



Figura 16 – Elaboração do cartaz do Projeto *Luz, Arte e Ciência*



Figura 17 – Continuação da elaboração do cartaz do Projeto *Luz, Arte e Ciência*



Figura 18 – Cartaz finalizado

Apêndice VII – Teia do Projeto *Luz e Cor*

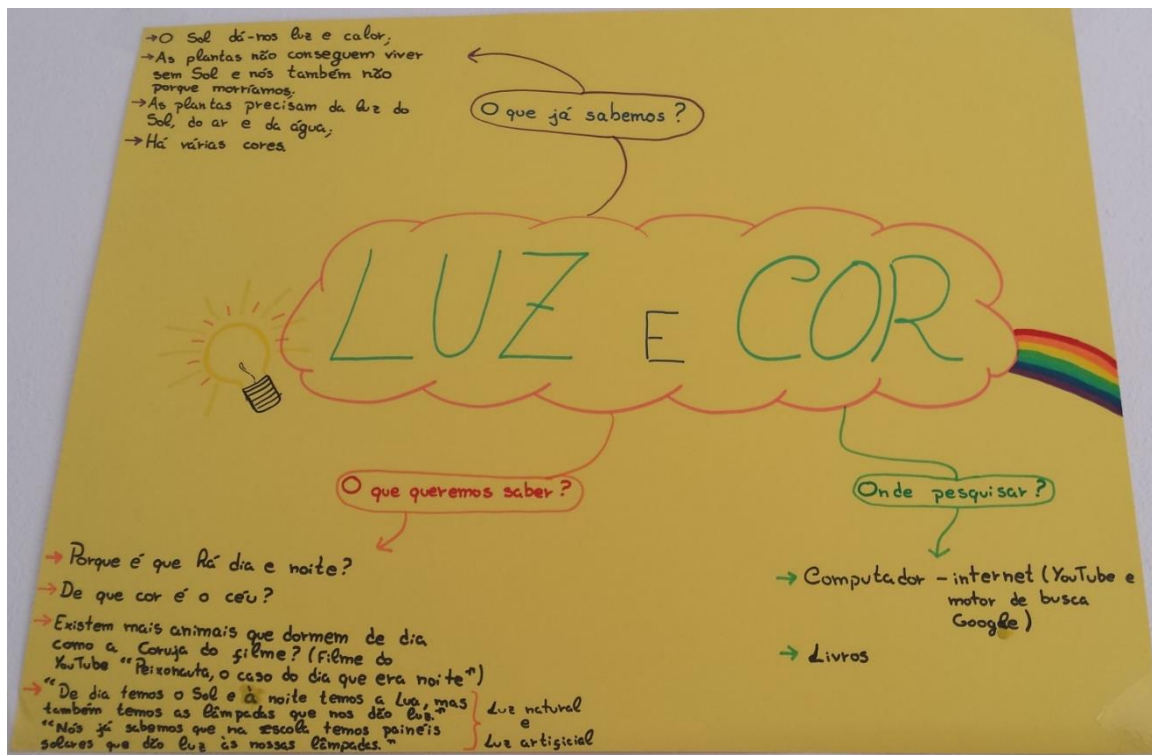


Figura 19 – Teia concetual do projeto *Luz e Cor*

Nota: À medida que o projeto se realizava, surgiram mais duas questões:

- "Gostava de saber mais coisas sobre a Lua!";
- "Como é que aparece o arco-íris?"

Apêndice VIII – Experiências do Projeto *Luz e Cor*

Experiência “Carro Solar”

Hoje aprendemos que a energia renovável é a energia que vem da Natureza. Pode vir do sol, da água, do vento ou do movimento das ondas. A energia que vem do sol é a energia solar, a energia que vem da água é a energia hidráulica, a energia que vem do vento é a energia eólica e a energia que vem do movimento das ondas é a energia maremotriz.

Estas energias chamam-se renováveis porque não acabam, estão sempre a renovarem-se.

A nossa professora trouxe-nos um carro que tem uns vidrinhos em cima e hoje descobrimos o que são esses vidrinhos e para que servem.

Estávamos dentro da escola e pusemos o carro no chão, mas ele não andou. Quando fomos lá fora e pusemos o carro no chão, ao sol, ele já andou. E isto aconteceu porque esses vidrinhos que o carro tem em cima se chamam painéis solares. Então, o carro andou porque o sol bate no painel solar, o painel absorve a luz e o carro anda. Chama-se energia solar, porque vem do sol.

Conversa sobre as cores

Hoje descobrimos que há dois tipos de cores: as cores primárias e as cores secundárias.

As cores primárias são o amarelo, o azul e o vermelho. E depois temos as cores secundárias: amarelo com azul dá verde, azul com vermelho dá roxo e vermelho com amarelo dá cor-de-laranja.

Então, as cores primárias são o amarelo, o azul e o vermelho e as cores secundárias são o verde, o roxo e o cor-de-laranja.

Hoje fizemos duas experiências.

Uma com as tintas. Utilizámos álcool, uma taça e colámos numa régua as tirinhas do filtro do café. Fizemos bolinhas de várias cores nos filtros, mergulhámos na taça que tinha álcool e nas canetas que pertenciam às cores secundárias, a cor separou-se, mostrando uma ou as duas cores primárias.



Figura 20 – Experiência das cores

Na outra experiência tínhamos as 3 cores primárias: o amarelo, o azul e o vermelho.

Misturámos essas cores:

Vermelho + Azul = Verde

Azul + Amarelo = Roxo

Amarelo + Vermelho = Cor-de-laranja

Primeiro misturámos as cores primárias nuns pratinhos e depois é que pintámos na folha.



Figura 21 – Experiência das cores primárias e secundárias

Apêndice IX – Espaço interior da escola do 1.º CEB



Figura 22 – Entrada da escola do 1.º CEB



Figura 23 – Lavatórios da cantina da escola do 1.º CEB



Figura 24 – Cantina da escola do 1.º CEB



Figura 25 – Corredor das salas de aula do 2.º ano: cabides do 2.º B

Apêndice X – Espaço exterior da escola do 1.º CEB

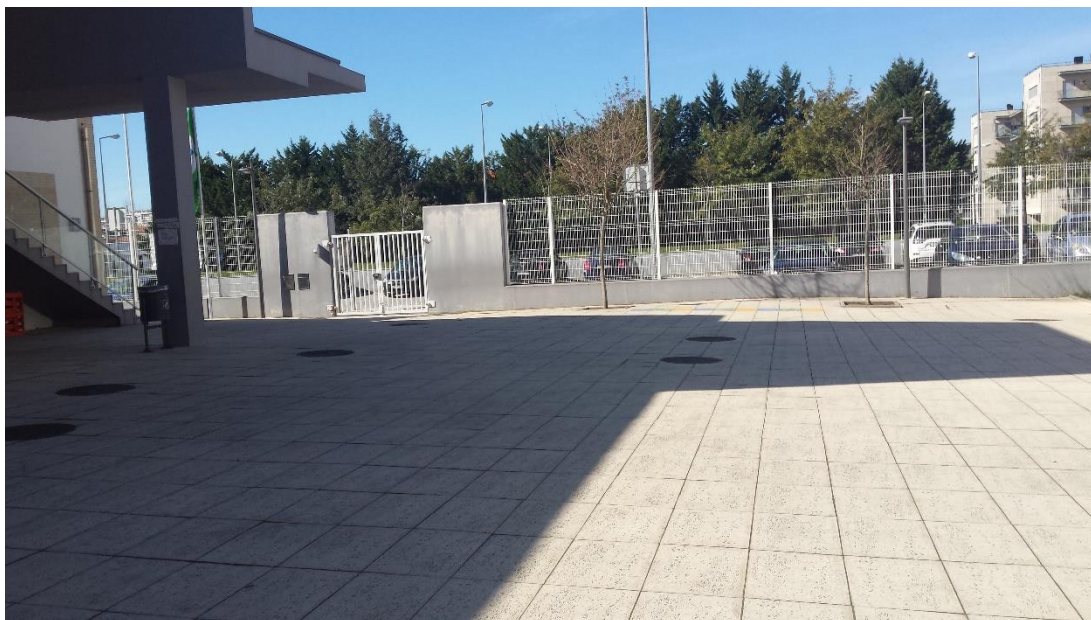


Figura 26 – Entrada da escola do 1.º CEB

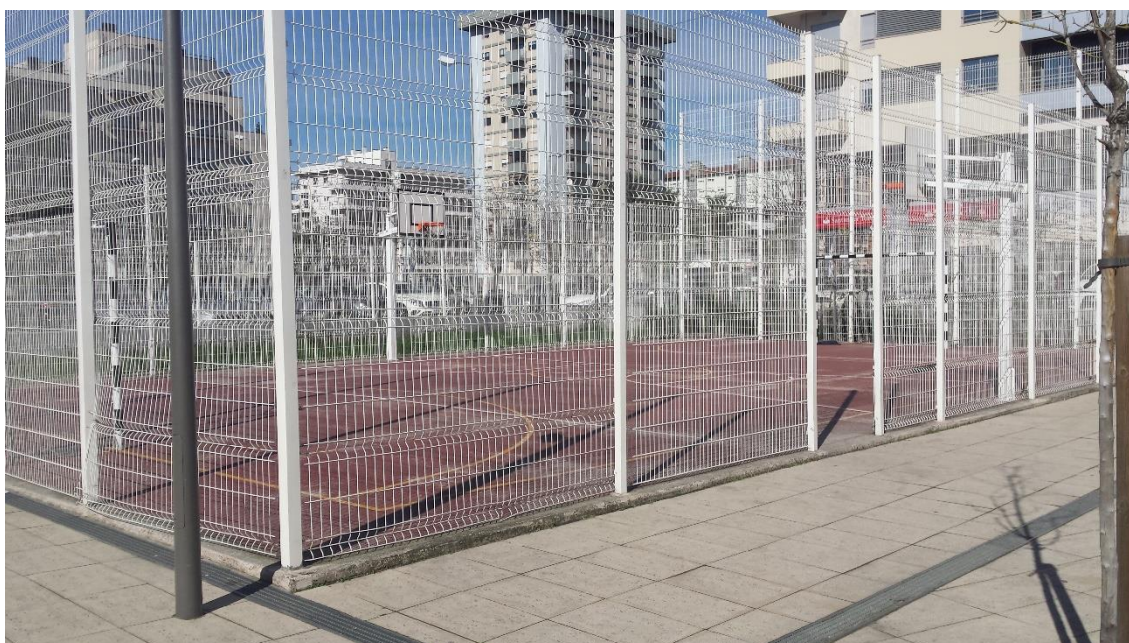


Figura 27 – Campo de jogos da escola do 1.º CEB

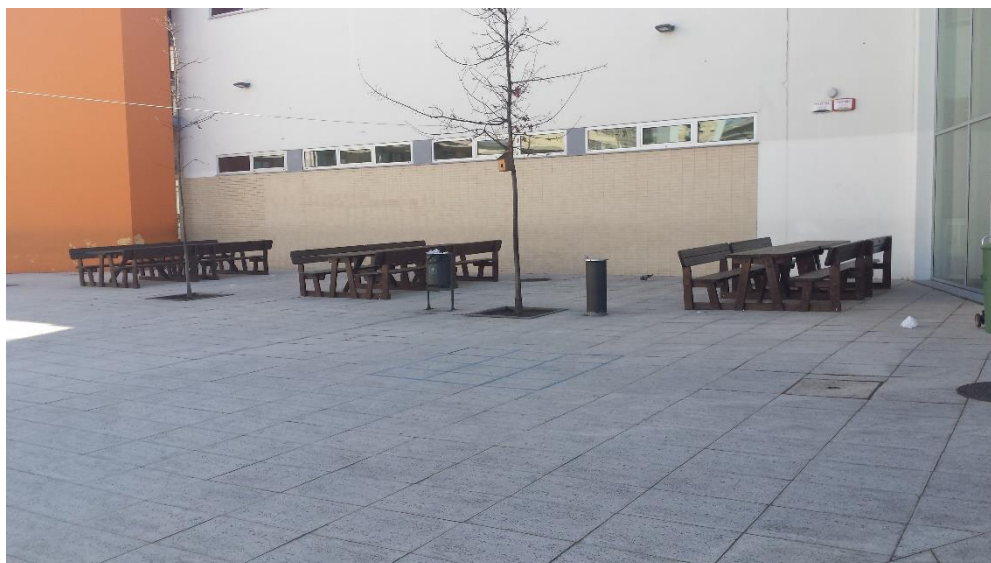


Figura 28 – Mesas com bancos onde os alunos se podem sentar nos intervalos



Figura 29 – Casa de madeira



Figura 30 – Jogo do caracol



Figura 31 – Jogo da Macaca



Figura 32 – Horta biológica

Apêndice XI – Planta da sala de aula

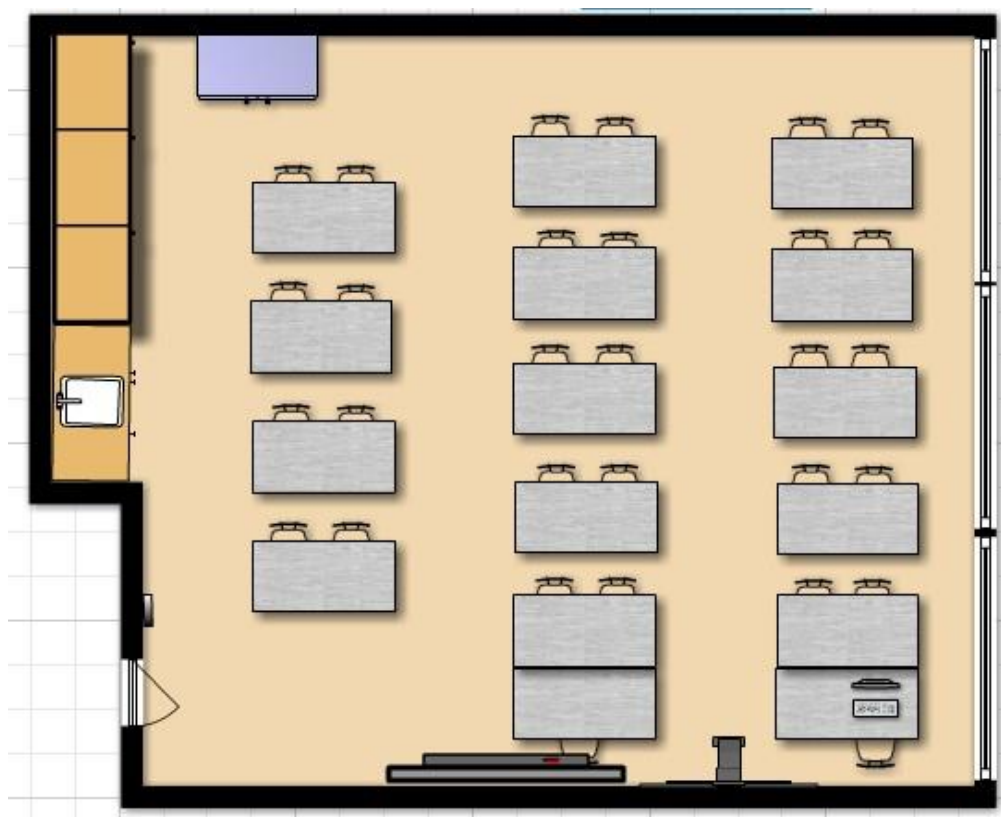


Figura 33 - Esquema da sala de aula. Imagem produzida no site: <http://pt.floorplanner.com/> (fonte própria)

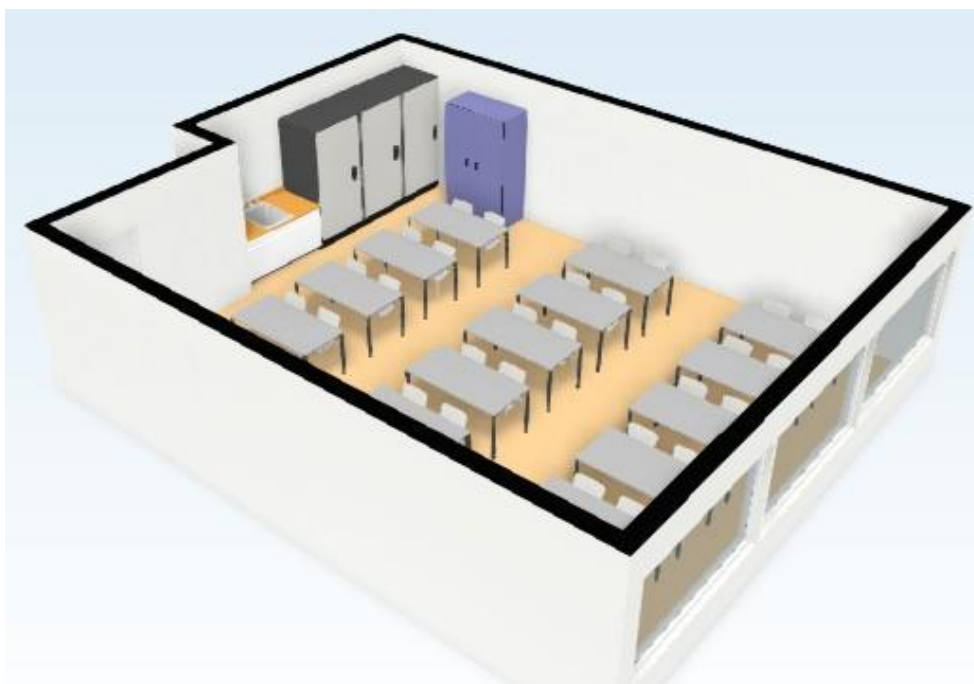


Figura 34 – Outra perspetiva da sala de aula. Imagem produzida no site:
<http://pt.floorplanner.com/> (fonte própria)

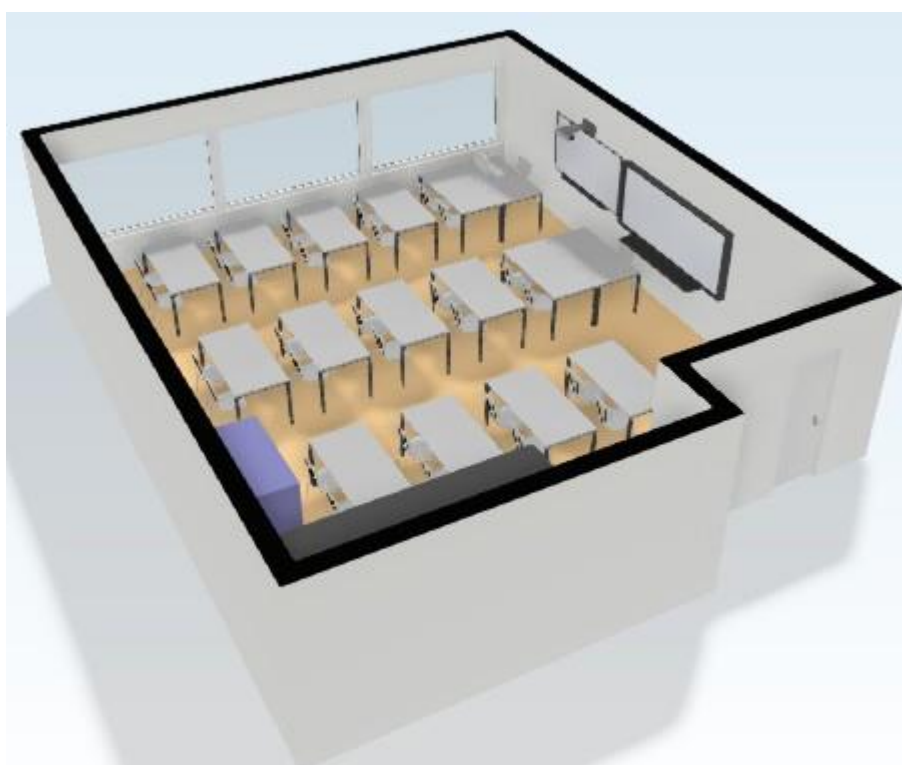


Figura 35 – Outro esquema da sala de aula. Imagem produzida no site:
<http://pt.floorplanner.com/> (fonte própria)

Apêndice XII – Poema inicial do Projeto *A poesia vai (na)morar por aí...*

A poesia vai (na)morar por aí...

Por Coimbra vais andar
e poesia vais espalhar.
Um património por descobrir
e assim te vais divertir!

Poetizando e cantarolando,
Coimbra vais desvendar,
vais ver que vais gostar!

É muita história por descobrir
pelas janelas que vais abrir.
Coimbra é assim
uma história sem fim
que vais ter de contar,
porem a rimar!

Da Alta à Baixa vais passar
e poesia vais deixar.
Nesta cidade sem igual
que é Património Mundial!

Ana Rita Duarte

Ana Sofia Frias Magalhães

Sara Ramos

(Alunas em estágio)

Apêndice XIII – Teia do Projeto *A poesia vai (na)morar por aí...*

O que pensamos saber...	O que queremos saber/descobrir...	Onde vamos pesquisar...	O que queremos fazer...
“Eugénio de Castro é homenageado no nosso agrupamento.” – J.B.	“Porque é que Eugénio de Castro é homenageado?” – D.T. “Quem era Eugénio de Castro?” – M.S.		“Podemos fazer chuva de ideias!” – G.M.
“Há placas com poemas no Penedo da Saudade.” – M.G.	“Porque é que o Penedo da Saudade tem este nome?” – V.L. “Qual a história do Penedo da Saudade?” – J.B.	“Podemos pesquisar na internet.” – A.V. “Pesquisar em livros.” – A.L.	“Podemos fazer poemas com as pesquisas.” – A.P.
“Os alunos mais velhos estudam na Universidade de Coimbra.” – M.B.	“Quantos anos tem a Universidade de Coimbra?” – R.G.	“Ver nas enciclopédias.” – J.B.	“Eu gostava de ir aos locais que vamos a pesquisar.” – F.F.
“O Mosteiro de Santa Cruz é uma igreja.” – L.S.	“O que há no Mosteiro de Santa Cruz?” – J.V. “Onde fica o Mosteiro de Santa Cruz?” – M.L.	“Ver as notícias.” – L.A.	“Podemos fazer ilustrações!” – J.F.
“O Arco de Almedina era a porta da cidade.” – H.G.	“Para que servia o Arco de Almedina?” – M.P.		

“A Rua da Sofia é muito larga.” – M.B.	“Porque é que a rua da Sofia se chama Sofia?” – S.P.		
“Zeca Afonso cantava e esteve no 25 de abril.” – M.S.	“Quem era Zeca Afonso?” – L.S. “Ele já morreu?” – G.M.		

Tabela 1 - Teia concetual do Projeto *A poesia vai (na)morar por aí...*

Apêndice XIV – Visita de estudo do Projeto *A poesia vai (na)morar por aí...*



Figura 36 - Chegada à Universidade de Coimbra e um aluno realiza a leitura do poema, da autoria dos alunos, sobre a Universidade



Figura 37 - Paço Real/Faculdade de Direito



Figura 38 - Símbolo das marcas dos selos dos primeiros Reis de Portugal (D. Afonso Henriques e D. Sancho I) – Sé Velha



Figura 39 - Interior da Sé Velha/Igreja de Santa Maria de Coimbra



Figura 40 - Aluno realiza a leitura do poema, da autoria dos alunos, sobre a Sé Velha



Figura 41 - Casa onde José Afonso (Zeca Afonso) morava



Figura 42 - Aluna realiza a leitura do poema, da autoria dos alunos, sobre o Arco de Almedina



Figura 43 - Maquete da antiga muralha de Coimbra



Figura 44 - Arco de Almedina



Figura 45 - Mosteiro de Santa Cruz



Figura 46 – Penedo da Saudade



Figura 47 - Aluna realiza a leitura do poema, da autoria dos alunos, sobre o Penedo da Saudade

Apêndice XV – Poemas do Projeto *A poesia vai (na)morar por aí...*, da autoria dos alunos

Eugénio Castro

Era uma vez Eugénio,
um grande génio!
Aos 15 anos o primeiro livro publicou
e com o seu trabalho encantou!

Nasceu em Coimbra dos amores,
cidade da cultura,
Património Mundial da Humanidade.
Aqui escreveu,
com muita criatividade.

Eugénio de Castro era escritor,
e também professor.
Na Universidade de Coimbra se formou,
aqui ensinou,
e poeta ficou.

Na academia andou,
uma revista criou,
Insubmissos lhe chamou.
Nela, também escrevia
muita poesia

cheia de magia!

Eugénio, escritor,
fazia poesia,
escrevia sobre o amor
enchendo-nos de fantasia!

Este poeta importante,
Neste Agrupamento homenageado,
pela sua obra
tornou-se gigante
e por nós é admirado.

Amor com saudade

Olá, Penedo da Saudade!
É tão maravilhosa a tua cidade.
Contigo podemos mirar
esta tão grande beldade.

No Penedo da Saudade,
há muitos poemas de amor
escritos com saudade
e cheios de valor.

É um jardim.

Tem muita magia
e a história
de um amor sem fim.

A fantasia deste amor
fala-nos de Pedro e de Inês.
Acabou em dor
ficando separados desta vez.

O Penedo da Saudade tem muita poesia,
é bonito e cheio de alegria.
D. Pedro ia lá chorar,
por sua Inês não poder abraçar.

No Penedo da Saudade
há poemas dos estudantes,
são memórias dos jantares
destes alunos brilhantes.

Universidade de Coimbra

Na Universidade de Coimbra
muito podemos conhecer.
Das Letras à Medicina,
há muito para aprender.

Nesta grande Universidade,
há cursos a valer,
para uns grandes doutores,
podermos vir a ser.

D. Dinis a Universidade fundou,
e D. João III em Coimbra a firmou,
para os estudantes poderem aprender
e crescerem com muito saber.

A Biblioteca Joanina
D. João V mandou construir.
Até livros de medicina,
lá podemos descobrir.

Os Lusíadas podemos encontrar
e nas suas páginas navegar.
Morcegos podemos ver
e os livros continuarmos a ler.

No cortejo da Festa das Latas.
há muitos fatos engraçados.
Já no fim do dia
os caloiros ficam cansados.

Na Queima das Fitas
o estudante sai à rua
e recebe visitas
nesta cidade que é sua.

Mosteiro de Santa Cruz

O Mosteiro de Santa Cruz
é Panteão Nacional.
Estão lá sepultados
os dois primeiros reis de Portugal.
Só por isso,
Coimbra é brutal!

Arco de Almedina

O Arco de Almedina
era uma das portas da muralha
que defendia Coimbra
de qualquer batalha.

A Rua da Sofia

Na rua da Sofia
muito podemos conhecer,
tem muita magia
e luzes de Natal para ver.

Nesta rua há muito para aprender.

Construíram muitos colégios,

nesta antiga e conhecida rua,

que é nossa e é sua.

Muita saudade, Zeca Afonso

Em 1929,

em Aveiro nasceu.

Em 1987,

em Setúbal faleceu.

Foi uma doença grave

que a vida lhe tirou.

Tinha 58 anos!

Muitas saudades deixou.

Em Coimbra estudou

e cantou o fado.

Com problemas sociais

foi muito preocupado.

Foi professor e cantor

e muitas letras escreveu

a falar da Liberdade.

Assim, a PIDE o prendeu.

Dessas músicas famosas,
de intervenção,
“Grândola, Vila Morena”
marcou a revolução.

Zeca Afonso foi poeta
amado por toda a gente.
Ficará na memória
para sempre presente.

Apêndice XVI –Projeto *Exploradores da Água*



Figura 48 – Cartaz sobre a importância da água

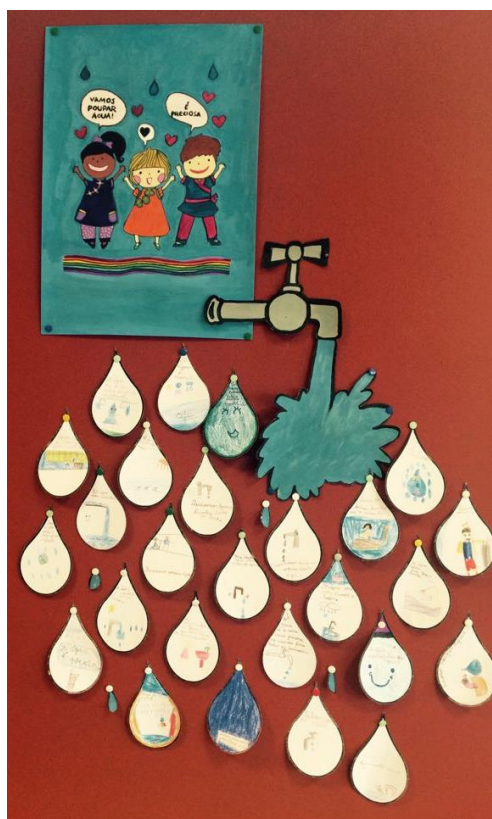


Figura 49 - Produto final da atividade acerca da importância da água

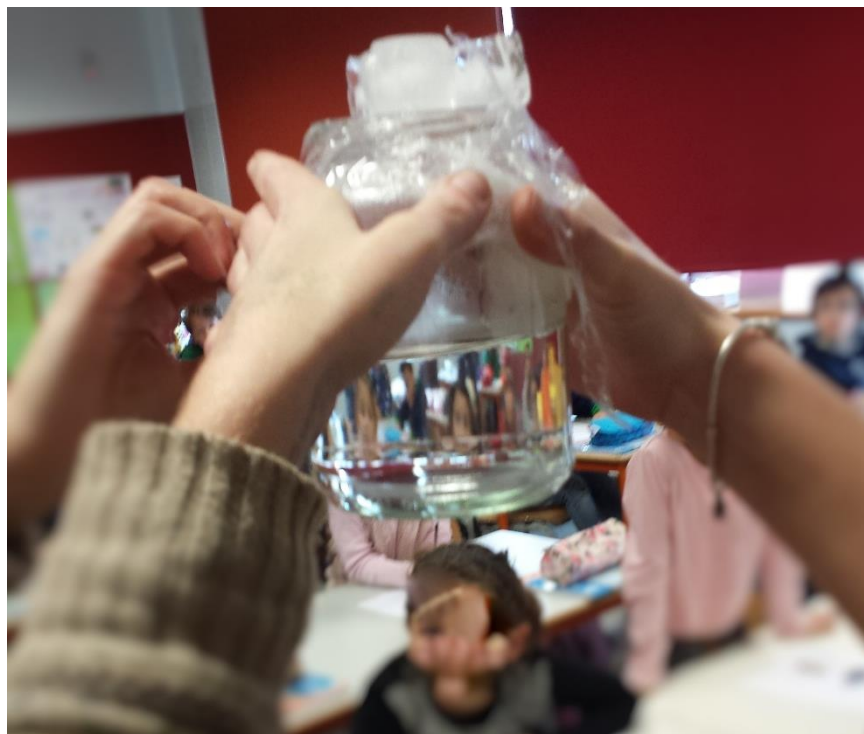


Figura 50 - Realização da experiência para melhor compreensão do ciclo da água -
evaporação



Figura 51 – Realização da experiência para melhor compreensão do ciclo da água –
condensação



Figura 52 – Realização da experiência para melhor compreensão do ciclo da água –
precipitação



Figura 53 – Flanelógrafo para testar os conhecimentos adquiridos acerca do ciclo da
água

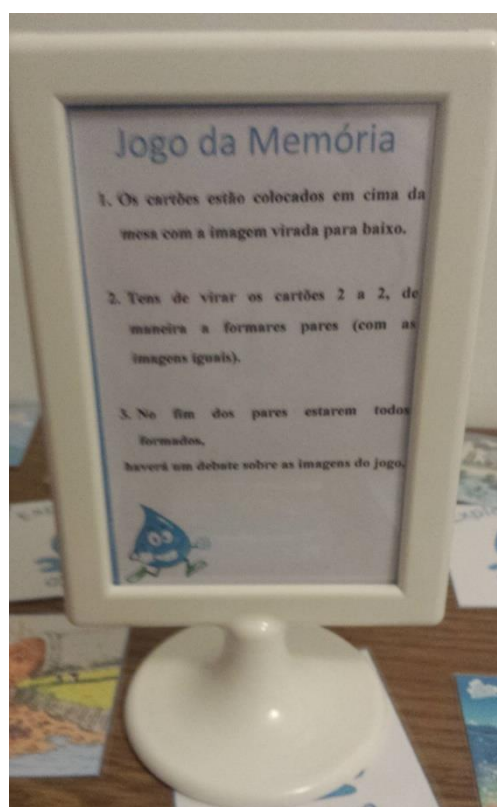


Figura 54 – Regras do *Jogo da Memória* relativo à poluição da água



Figura 55 – *Jogo da Memória* relativo à poluição da água



Figura 56 – *Jogo da Memória* relativo à poluição da água

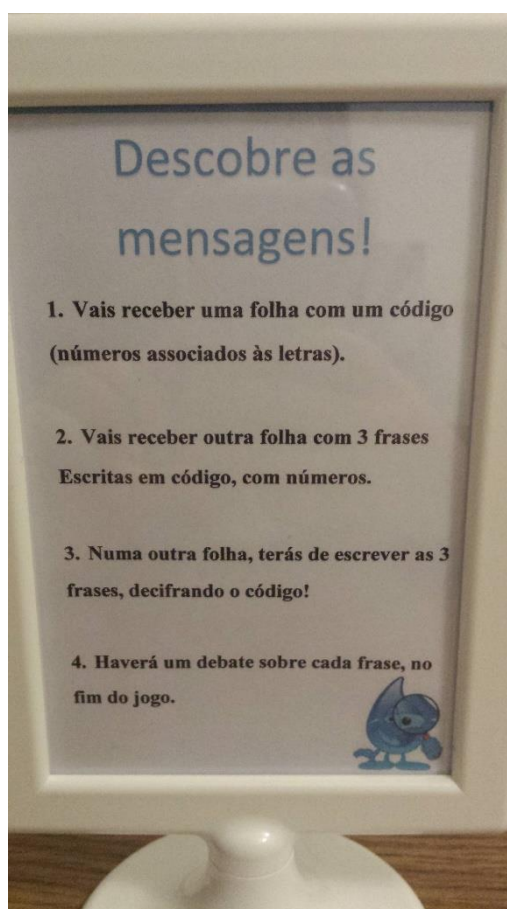


Figura 57 – Regras do Jogo *Descobre as mensagens!*, relativo à poluição da água

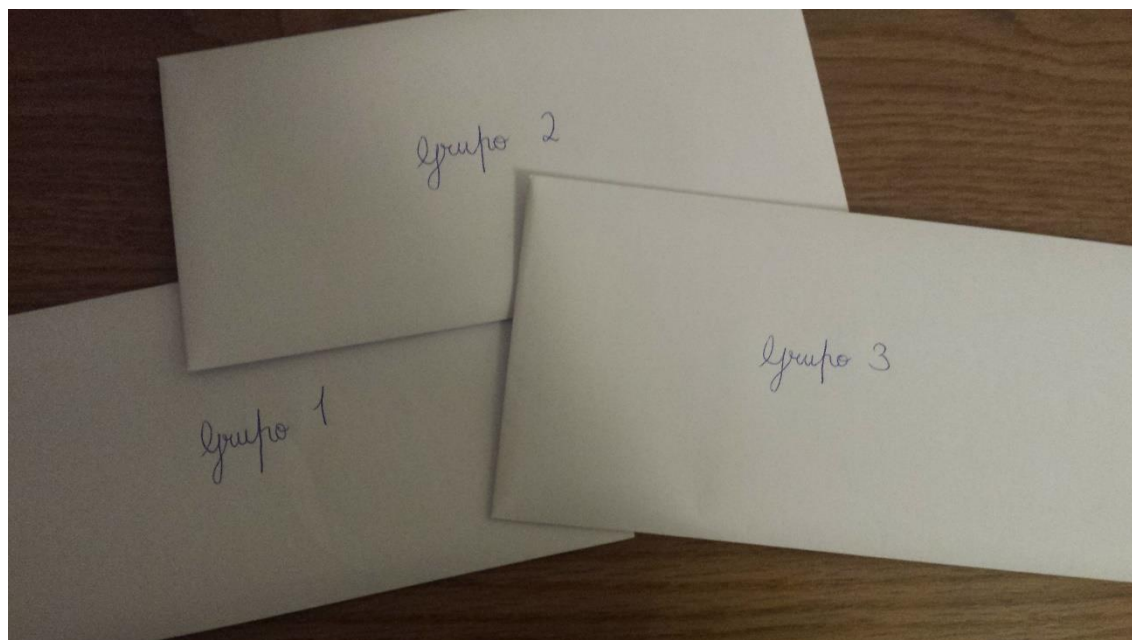


Figura 58 – Envelopes do Jogo *Descobre as mensagens!*

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z

Figura 59 – Código do Jogo *Descobre as mensagens!*

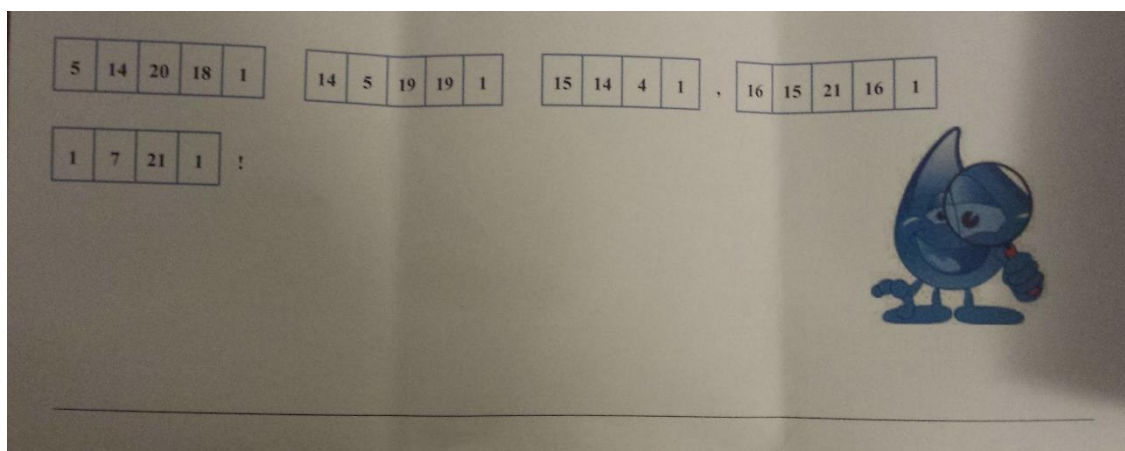


Figura 60 – Mensagem para descobrir do Jogo *Descobre as mensagens!*

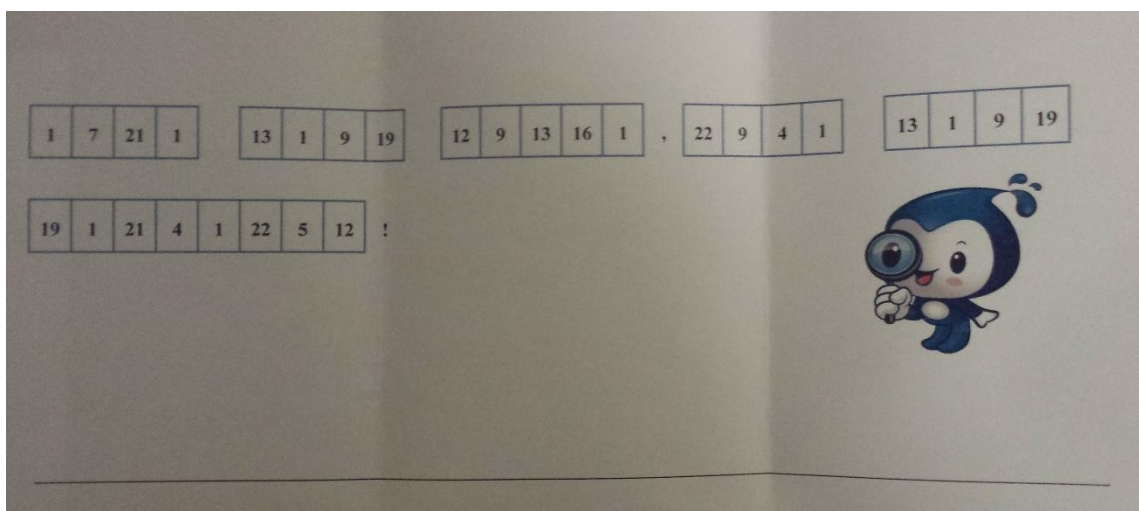


Figura 61 – Mensagem para descobrir do Jogo *Descobre as mensagens!*

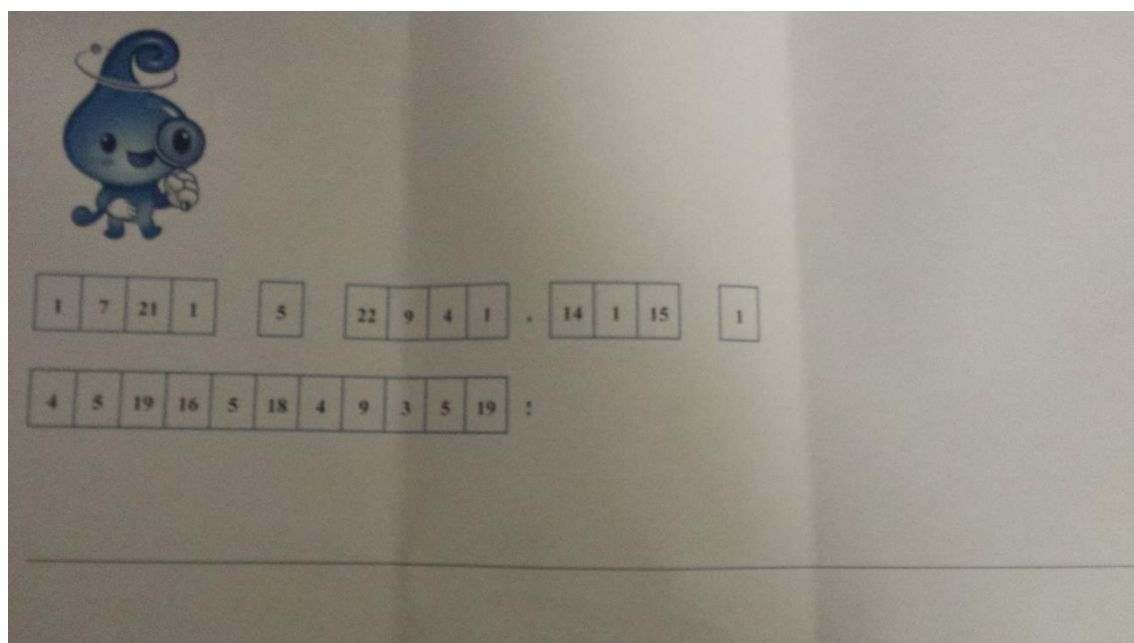


Figura 62 – Mensagem para descobrir do jogo *Descobre as mensagens!*

Apêndice XVII – Conselho Eco Escolas



Figura 63 – Conselho Eco Escolas



Figura 64 – Conselho Eco Escolas

Apêndice XVIII – Divulgação do Projeto *Exploradores da Água*



Figura 65 - Cartaz de incentivo à poupança da água colocado na casa de banho dos alunos



Figura 66 – Alunas a colocar cartaz de incentivo à poupança da água na casa de banho das alunas



Figura 67 – Alunos a colocar cartaz de incentivo à poupança da água na casa de banho dos alunos

Apêndice XIX – Justificação das fotografias que as crianças tiraram nos percursos da Abordagem de Mosaico

Gosto da porta da entrada porque gosto de ir brincar lá para fora com o AC. - LV

Gosto desta sanita porque gosto de fazer xixi aqui. - RL

Gosto de lavar as mãos neste lavatório porque este espelho é mais limpo. - RL

Gosto da casa de banho porque sempre que vamos lanchar e almoçar, vamos fazer xixi e lavar as mãos. - H

Gosto de lavar as mãos. - RV

Gosto do quadro da pintura porque gosto de pintar. - BS

Gosto do quadro das pinturas porque gosto de fazer pinturas. - RF

Gosto dos chouriços porque posso-me deitar e sentar. - LV

Gosto de me sentar nos chouriços. - RV

Gosto de marcar o dia porque sempre que venho à escola, marco o dia. - H

Gosto de marcar o dia todos os dias porque venho à escola. - RV

As tartarugas são lindas. - BS

Gosto das tartarugas porque são animais. - RV

Gosto dos computadores porque gosto de jogos. - RL

Gosto dos computadores porque dá para eu jogar. - BS

Gosto de jogar computador. – RV, RF e LV

Gosto do armário para eu fazer jogos. - BS

*Gosto do armário porque gosto dos jogos de Matemática e de Ciências
- RV*

*Gosto do faz-de-conta porque gosto de brincar às mães e aos pais e
de cozinhar. - H*

No faz-de-conta tenho tudo o que eu gosto. - BS

Gosto de brincar no faz-de-conta. – RL, H e RF

Gosto da loja porque gosto de ser o senhor que vende a comida. - RF

Gosto de brincar às compras e vendas. - RL

Gosto do refeitório porque tem a comida do almoço. - RL

Gosto do refeitório porque gosto de comer. - RF

Gosto de comer e gosto do lava-loiça porque gosto de ter a loiça lavada. - RV

Gosto do escritório da professora porque gosto de ver a Maria a vestir a bata. - H

Gosto do escritório da professora porque tem um lavatório maíos e eu gostava de lavar as mãos lá. - BS

Gosto do escritório da professora porque quando fizemos a planta, fui eu que desenhei os móveis de lá. - LV

Gosto da árvore porque gosto da sombra dela, tem abelhas e é a minha árvore.- RL

Gosto da árvore porque quando está vento caem as flores. - BS

Gosto do chão porque tem pedras e areia. - RL

Gosto de fazer buracos na terra. - LV

Gosto de me sentar nos chouriços - RV

Gosto de fazer bolos de terra. – JM, RF e BS

Gosto de me sentar na borracha. - RL

Gosto de brincar na borracha. – RF e BS

Vou tirar uma foto ao LV, ao RL, ao AC e ao TA porque são os meus melhores amigos. - LM

Gosto das flores porque gosto da Natureza. - LM

Gosto das flores porque gosto de flores e estas são bonitas. – LV e BS

Apêndice XX – Entrevistas da Abordagem de Mosaico

Questões orientadoras

Questões orientadoras às crianças:

1. O que mais e menos gostas no JI?
2. O que mais gostas de fazer com adulto X?
3. O que achas que os adultos fazem no JI? E o que vens cá fazer?
4. Qual é o momento do dia que mais gostas? E qual o que menos gostas?
5. O que gostavas de alterar no JI?
6. Qual é o sítio em que gostas de brincar mais com os teus amigos? E quando estás sozinho?
7. Achas que é importante vires ao JI?

Questões orientadoras à educadora, às assistentes operacionais e à POC:

1. O que pensa que X (criança) acha sobre o JI?
2. Como seria um dia bom e um dia mau para X no JI?
3. Que tipo de dia pensa que X teve hoje?
4. Quem serão as pessoas que X mais e menos gosta aqui no JI?
5. Qual é o tipo de atividade que X mais gosta? E a que menos gosta?

Questões orientadoras aos pais:

1. O que é que o seu filho costuma relatar em casa sobre o JI?
2. Quais as atividades que ele mais gosta? E quais as que menos gosta?
3. O que acha que o seu filho sente sobre o JI?
4. O que é que ele acha que vem fazer ao JI?
5. Como acha que seria um dia bom para o seu filho? E um dia mau?

Entrevistas Crianças

Entrevista 1 (EPE)

(criança, à data, com 3 anos (JF))

Entrevistadora: O que é que tu mais gostas no Jardim de Infância?

Entrevistado: Lá fora.

Entrevistadora: E o que é que tu menos gostas?

Entrevistado: *(Silêncio prolongado).*

Entrevistadora: O que é que tu menos gostas de fazer aqui na escolinha?

Entrevistado: *(Silêncio).*

Entrevistadora: Gostas de fazer tudo?

Entrevistado: *(Acena com a cabeça negativamente).*

Entrevistadora: Então, o que é que tu não gostas de fazer?

Entrevistado: Ir ao computador.

Entrevistadora: E com a F, o que gostas de fazer?

Entrevistado: *(Silêncio).*

Entrevistadora: O que é que tu achas que a F vem cá fazer? Achas que vem cá passear?

Entrevistado: *(Acena com a cabeça negativamente).*

Entrevistadora: O que é que a F é?

Entrevistado: Professora.

Entrevistadora: Então, o que é que a F vem cá fazer?

Entrevistado: Ensinar coisas novas.

Entrevistadora: E tu gostas de aprender com a F?

Entrevistado: Gosto!

Entrevistadora: E a M, o que vem cá fazer?

Entrevistado: Dar comida.

Entrevistadora: E é só isso? A M só vem cá dar o almoço?

Entrevistado: A M brinca connosco.

Entrevistadora: E que jogos é que a M faz com vocês?

Entrevistado: *(Sorri).*

Entrevistadora: Eu acho que sei dois jogos, mas vais ter de me ajudar...

Entrevistado: *(Acena com a cabeça afirmativamente).*

Entrevistadora: Macaquinho do chinês, o jogo do lencinho...

Entrevistado: Eu gosto do macaquinho do chinês!

Entrevistadora: Eu também gosto muito desse jogo! E a N, sabes-me dizer?

Entrevistado: Brincar.

Entrevistadora: Mas falta alguém, não é?

Entrevistado: *(Acena com a cabeça afirmativamente).*

Entrevistadora: Então quem é que falta?

Entrevistado: A S.

Entrevistadora: E o que é que a S vem cá fazer?

Entrevistado: Vê as coisas.

Entrevistadora: Então, e gostas de estar aqui na escolinha?

Entrevistado: *(Acena com a cabeça afirmativamente).*

Entrevistadora: E tens algum momento do dia que mais gostas?

Entrevistado: *(Silêncio prolongado).*

Entrevistadora: A hora de almoço, a hora do lanche, quando vais brincar, quando vais fazer trabalhos...

Entrevistado: A tarde toda e brincar ao faz-de-conta.

Entrevistadora: E qual é o que menos gostas?

Entrevistado: Ir embora.

Entrevistadora: E o que gostavas de mudar aqui na escolinha?

Entrevistado: *(Aponta para a rua).*

Entrevistadora: Lá fora?

Entrevistado: *(Acena com a cabeça afirmativamente).*

Entrevistadora: O que gostavas de mudar lá fora?

Entrevistado: Bolas, carros... *(Faz o gesto de pequeno com a mão).*

Entrevistadora: O que querias dizer com pequenino?

Entrevistado: Um carro

Entrevistadora: Um carro? Carros pequeninos?

Entrevistado: *(Acena com a cabeça afirmativamente).*

Entrevistadora: E havia mais alguma coisa?

Entrevistado: Escorregas *uuuuuhhhh!*

Entrevistadora: Boa ideia! E gostas de brincar com os teus amigos aqui no Jardim de Infância?

Entrevistado: *(Acena com a cabeça afirmativamente).*

Entrevistadora: E onde é que gostas de brincar com os teus amigos?

Entrevistado: Na rua.

Entrevistadora: E, se estiveres a brincar sozinho, onde gostas mais?

Entrevistado: Na rua e nos jogos.

Entrevistadora: E agora a última pergunta. Achas que é importante vires à escolinha?

Entrevistado: Sim!

Entrevistadora: Então e porquê?

Entrevistado: Aprender coisas novas.

Entrevista 2 (EPE)

(criança, à data, com 3 anos (TS))

Entrevistadora: O que é que tu mais gostas no Jardim de Infância?

Entrevistado: A rua!

Entrevistadora: E o que é que tu menos gostas?

Entrevistado: *(Silêncio)*.

Entrevistadora: Gostas de tudo?

Entrevistado: *(Acena com a cabeça afirmativamente)*.

Entrevistado: Lembras-te de todas as áreas que falámos? Que há aqui no Jardim de Infância?

Entrevistado: Sim.

Entrevistadora: Então não há mesmo nada que gostes menos?

Entrevistado: *(Acena com a cabeça negativamente)*.

Entrevistadora: O que é que a F vem cá fazer?

Entrevistado: *(Sorri)*.

Entrevistadora: Vem cá para brincar?

Entrevistado: *(Acena com a cabeça negativamente)*.

Entrevistadora: Como é que tu chamas a F?

Entrevistado: Professora!

Entrevistadora: Então o que é que ela vem cá fazer?

Entrevistado: Vem cá para eu aprender coisas novas.

Entrevistadora: Então se a F vem cá para tu aprenderes coisas novas, o que mais gostas de fazer com ela?

Entrevistado: *(Silêncio)*.

Entrevistadora: Não fazes nada?

Entrevistado: *(Acena com a cabeça negativamente)*.

Entrevistadora: Não fazes nada? Não é isso que eu tenho visto, pois não?

Entrevistado: Não!

Entrevistadora: Então?

Entrevistado: Eu faço jogos com a F!

Entrevistadora: Boa! Eu também gosto muito de jogar jogos! E com a M, o que gostas de fazer?

Entrevistado: *(Risos).*

Entrevistadora: Tu gostas muito da M, não gostas?

Entrevistado: Gosto!

Entrevistadora: Então o que é que a M faz com vocês?

Entrevistado: Dá o almoço.

Entrevistadora: E tu gostas que ela dê o almoço?

Entrevistado: Gosto!

Entrevistadora: E é só o almoço que a M dá?

Entrevistado: Não! Ela também dá o lanche.

Entrevistadora: E depois do lanche, o que é que a M faz?

Entrevistado: Dá jogos.

Entrevistadora: E que jogos é que ela dá?

Entrevistado: Para os meninos.

Entrevistadora: Pois é, é para tu e os outros meninos jogarem! E não te lembras do nome de nenhum jogo?

Entrevistado: Não...

Entrevistadora: Não faz mal! Então e tu, o que achas que vens fazer ao Jardim de Infância?

Entrevistado: *(Silêncio.)*

Entrevistadora: Não sabes o que vens cá fazer?

Entrevistado: Sei.

Entrevistadora: E não me queres dizer?

Entrevistado: *(Acena com a cabeça afirmativamente).*

Entrevistadora: Então diz-me lá.

Entrevistado: Brinco com os jogos.

Entrevistadora: E mais?

Entrevistado: *(Aponta para o cantinho dos jogos).* Jogo no chão.

Entrevistadora: E não há mais nada?

Entrevistado: Brinco nos computadores...faço desenhos!

Entrevistadora: Há alguma coisa que gostavas de mudar aqui no Jardim de Infância?

Entrevistado: Quero brincar à bola.

Entrevistadora: Gostas de brincar com os teus amigos?

Entrevistado: Gosto!

Entrevistadora: Onde mais gostas de brincar com eles?

Entrevistado: Com as panelas, no faz-de-conta.

Entrevistadora: E se estiveres sozinho?

Entrevistado: Nos jogos.

Entrevistadora: E achas que é importante vires ao Jardim de Infância?

Entrevistado: Amanhã não há escola.

Entrevistadora: Mas não gostas de vir cá?

Entrevistado: (Silêncio).

Entrevistadora: Com o teu irmão?

Entrevistado: Sim.

Entrevista 3 (EPE)

(criança, à data, com 5 anos (LM))

Entrevistadora: O que é que tu gostas mais no Jardim de Infância?

Entrevistado: Já fiz um desenho disso!

Entrevistadora: Pois já! E o que foi que desenhaste?

Entrevistado: Eu desenhei...eu desenhei eu a brincar lá fora e o LV estar sentado a descansar porque estava cansado.

Entrevistadora: E é disso que mais gostas aqui no Jardim de Infância? De brincares e do Leo estar sentado a descansar?

Entrevistado: É! Porque eu, no desenho que fiz, estava a imaginar que o LV estava vestido de amarelo, sentado, a descansar porque estava cansado. E eu estava a jogar às escondidas e...e...estávamos a fazer partidas e corridas e eu ganhava sempre.

Entrevistadora: Muito gostas tu de ganhar!

Entrevistado: (*Risos*).

Entrevistadora: E o que é que gostas menos?

Entrevistado: Eu gosto de tudo.

Entrevistadora: Não há nada que gostes menos?

Entrevistado: Eu gosto de tudo nesta escola!

Entrevistadora: Gostas muito de andar na escola?

Entrevistado: Gosto de tudo nesta escola!

Entrevistadora: Gostas de tudo nesta escola, ótimo!

Entrevistado: Sim!

Entrevistadora: E o que é que gostas mais de fazer com a F?

Entrevistado: Hm...tipo, posso vir à aula, fazer desenhos...até posso trabalhar com as canetas...

Entrevistadora: Gostas da F?

Entrevistado: Gosto muito!

Entrevistadora: E com a M, o que mais gostas de fazer com ela?

Entrevistado: Gosto quando a M se encosta à rede, eu também encostei. Gosto de imitá-la. Mais nada!

Entrevistadora: Mas tu imitas muito a M?

Entrevistado: Não.

Entrevistadora: E chateia-la muito?

Entrevistado: Às vezes! (*Risos*).

Entrevistadora: E gostas quando ela brinca com vocês?

Entrevistado: Já brincámos ao macaquinho do chinês...e ao jogo do lenço...é fixe!

Entrevistadora: E com a N, também gostas de brincar com ela?

Entrevistado: Ai, gosto! Ela às vezes também joga...também joga ao lencinho!

Entrevistadora: E a S?

Entrevistado: Também gosto! As coisas que eu gosto na escola, sabes...eu gostava de lá fora ter um labirinto escuro, um escorrega...gostava de ter um escorrega do Mc Donald's.

Entrevistadora: E o que é que achas que os adultos, as pessoas mais crescidas vêm fazer aqui ao Jardim de Infância?

Entrevistado: A F vem cá fazer...dizer para os meninos trabalharem... A S vem limpar as mesas, para levar os meninos à casa de banho. A M vem para dar o almoço e para levar os meninos lá fora para brincar. A N vem para brincar também e para dar o almoço quando a M não vem...já aconteceu!

Entrevistadora: Então e tu, o que vens cá fazer?

Entrevistado: Trabalhar...brincar...jogar...

Entrevistadora: E a que é que tu jogas?

Entrevistado: Hm...Aqui dentro computador, jogos de chão e...e armário. E lá fora é recreio.

Entrevistadora: E há alguma parte do dia que gostas mais?

Entrevistado: Gosto mais quando vou embora e venho para a escola!

Entrevistadora: Gostas de ir embora?

Entrevistado: Gosto. Às vezes! (*Sorri*).

Entrevistadora: Então, o que gostas mais?

Entrevistado: Gosto de vir cedo à escola!

Entrevistadora: Para fazeres muitas coisas?

Entrevistado: Sim! E...a...a minha avó leva-me sempre até ninguém chegar! Até nem a N, nem a S, nem ninguém! A minha avó leva-me à escola é assim que eu gosto! E deixa-me na escola da primária até vir alguns meninos e a N... A minha mãe leva-me

tarde, tarde! E eu não gosto disso! Eu gostava de vir mais cedo! Gostava de vir a esta hora! (*Faz o sinal de pequeno com os dedos*). Até ninguém chegar! Cedo!

Entrevistadora: E qual é a parte do dia que menos gostas?

Entrevistado: Quando fico a descansar...

Entrevistadora: Então, mas por que é que ficas a descansar?

Entrevistado: Porque faço asneiras. Mas agora já sei que não posso fazer asneiras!

Entrevistadora: Vês, já aprendeste! E o que gostavas de mudar aqui no Jardim de Infância?

Entrevistado: Lá fora?

Entrevistadora: Sim, pode ser lá fora.

Entrevistado: Ah...gosto...gostava de pôr na rua...se fosse rico ia lá buscar ao McDonald's o escorrega e punha ali (*aponta para a rua*). um labirinto escuro! *Uhuhuh!* (*Imita o som dos fantasmas*). Brincava muito lá!

Entrevistadora: Vamos ver o que podemos fazer, então! E por falarmos em brincadeiras...onde gostas mais de brincar com os teus amigos?

Entrevistado: Lá fora!

Entrevistadora: E quando estás sozinho, onde gostas mais de brincar?

Entrevistado: Fico triste... (*A expressão fica desanimada*).

Entrevistadora: Não gostas de brincar sozinho?

Entrevistado: Não!

Entrevistadora: E como última pergunta...achas que é importante vires ao Jardim de Infância?

Entrevistado: Sim!

Entrevistadora: Porquê?

Entrevistado: Para aprender coisas novas e brincar com os meus amigos!

Entrevista 4 (EPE)

(criança, à data, com 5 anos (BS))

Entrevistadora: O que é que tu mais gostas no Jardim de Infância?

Entrevistado: Computador.

Entrevistadora: E o que menos gostas?

Entrevistado: Não gosto de brincar.

Entrevistadora: Não gostas de brincar?

Entrevistado: Não gosto de ir para o faz-de-conta.

Entrevistadora: Então porquê?

Entrevistado: Não gosto de brincar às bonecas.

Entrevistadora: Então e o que mais gostas de fazer com a F?

Entrevistado: (Silêncio).

Entrevistadora: O que é que a F é?

Entrevistado: É professora.

Entrevistadora: Então o que é que os professores fazem?

Entrevistado: Mandam os meninos fazer desenhos.

Entrevistadora: E é só isso que a F manda fazer?

Entrevistado: Não. Quando não estou a trabalhar eu peço para ir para o computador e ela deixa-me.

Entrevistadora: E é isso que mais gostas com a F?

Entrevistado: Não... Gosto de a ajudar.

Entrevistadora: E com a M, o que gostas de fazer?

Entrevistado: Ver a Pantera Cor-de-rosa.

Entrevistadora: Quando é que vês a Pantera Cor-de-rosa?

Entrevistado: Ao fim do dia.

Entrevistadora: Então e com a N?

Entrevistado: Com a N...gosto de...comer.

Entrevistadora: Mas a N costuma dar a comida?

Entrevistado: Não. É a M!

Entrevistadora: Então?

Entrevistado: (Silêncio).

Entrevistadora: O que é que a N faz?

Entrevistado: Hm... Diz para os meninos arrumarem e depois não arrumam e depois a Nazaré diz sentem-se e eles não se sentam.

Entrevistadora: E é isso que gostas com a N?

Entrevistado: Não... gosto de... também de ver filmes

Entrevistadora: E com a S?

Entrevistado: Hm... vem cá e depois... hm....

Entrevistadora: O que é que a S costuma fazer?

Entrevistado: Costuma limpar.

Entrevistadora: Então e agora diz-me outra coisa, o que é que tu vens cá fazer?

Entrevistado: Eu?! (*Risos*). Eu venho para a escola fazer trabalhos e brincar!

Entrevistadora: E há alguma parte do dia que tu gostas mais?

Entrevistado: Gosto mais de brincar em casa.

Entrevistadora: Mas aqui na escola?

Entrevistado: Aqui na escola? Aqui na escola gosto mais de também brincar e também ir para o computador.

Entrevistadora: E o momento do dia que menos gostas?

Entrevistado: Não gosto de ir embora.

Entrevistadora: E há alguma coisa que gostavas de mudar aqui no Jardim de Infância?

Entrevistado: Gostava de mudar o chão lá fora.

Entrevistadora: E como?

Entrevistado: Gostava de pintar o chão com uma tinta!

Entrevistadora: Qual é que era a cor que querias?

Entrevistado: Hm... hm... Cor-de-rosa!

Entrevistadora: Também gosto muito dessa cor! E diz-me outra coisa...

Entrevistado: Outra coisa de quê?!

Entrevistadora: Vais-me dizer... qual é o sítio em que gostas mais de brincar com os teus amigos no Jardim de Infância?

Entrevistado: No computador.

Entrevistadora: E sem ser com os teus amigos, quando estás sozinha?

Entrevistado: Brinco sozinha.

Entrevistadora: Brincas sozinha onde?

Entrevistado: Brinco sozinha nos bonecos dos animais.

Entrevistadora: E achas que é importante vires ao Jardim-de-Infância?

Entrevistado: Sim!

Entrevistadora: E porquê?

Entrevistado: Porque a professora lê uma história e depois dá para nós copiarmos e fazermos o desenho.

Entrevistadora: E o que aprendes com isso?

Entrevistado: A escrever e os números. Porque quando faço isso, a primeira coisa que faço é escrever o nome e a data!

Entrevista 5 (EPE)

(criança, à data, com 4 anos (MS))

Entrevistadora: O que é que mais gostas no Jardim de Infância?

Entrevistado: (*Silêncio*).

Entrevistadora: Lembraste do desenho que já fizeste?

Entrevistado: Lembro.

Entrevistadora: E o que é que tinhas desenhado?

Entrevistado: A rua.

Entrevistadora: É o que mais gostas?

Entrevistado: É.

Entrevistadora: E o que é que menos gostas?

Entrevistado: Gosto de tudo!

Entrevistadora: O que é que gostas mais de fazer com a F?

Entrevistado: (*Silêncio*).

Entrevistadora: Quem é a F?

Entrevistado: É a professora.

Entrevistadora: Então o que mais gostas de fazer com ela?

Entrevistado: Trabalhar e fazer desenhos!

Entrevistadora: Boa! Eu também gosto muito de trabalhar e de fazer desenhos! E com a M?

Entrevistado: Gosto que ela dê o almoço e quando ela brinca com os meninos.

Entrevistadora: Gostas muito da M, não gostas?

Entrevistado: Sim! (*Risos*).

Entrevistadora: E com a N, o que mais gostas?

Entrevistado: Quando ela ajuda a fazer os trabalhos, a cortar...

Entrevistadora: E com a S?

Entrevistado: A S limpa.

Entrevistadora: E tu gostas que a S limpe?

Entrevistado: Sim, para ter o espaço para brincar!

Entrevistadora: Gostavas de mudar alguma coisa aqui no Jardim de Infância?

Entrevistado: Uma casa lá fora.

Entrevistadora: Gostas de brincar com os teus amigos?

Entrevistado: Gosto!

Entrevistadora: Onde gostas mais de brincar com eles?

Entrevistado: No faz-de-conta.

Entrevistadora: E quando estás sozinha?

Entrevistado: No computador.

Entrevistadora: Achas que é importante vires ao Jardim de Infância?

Entrevistado: Sim.

Entrevistadora: Então e porquê?

Entrevistado: Porque posso brincar com os meus amigos e trabalhar.

Entrevista 6 (EPE)

(criança, à data, com 4 anos (H))

Entrevistador: O que é que mais gostas no Jardim de Infância?

Entrevistado: Eu gosto... gosto de pentear a professora.

Entrevistador: Gostas de pentear a professora...

Entrevistado: Gosto de pentear a professora e de jogar computador. Gosto de fazer tudo!

Entrevistador: Boa! E o que é que tu menos gostas?

Entrevistado: Gosto...

Entrevistador: Menos... O que é que tu não gostas?

Entrevistado: Eu não g...eu não gosto...(suspiro)...a minha mãe sempre me diz “Primeiro bebe o sumo da escola, depois bebe o teu.”, mas eu não bebo. Bebo sempre o meu.

Entrevistador: Bebes sempre o teu. Não gostas do sumo da escola.

Entrevistado: Hum Hum. (*Afirma*).

Entrevistador: Com a F já me disseste o que mais gostas: é pentear. E com a M, o que mais gostas?

Entrevistado: Com a M gosto de jogar computador e a M vê.

Entrevistador: Mas quando é que a M vê?

Entrevistado: Vê quando vai para aqui, para ali...

Entrevistador: Mas a Maria vem cá para fazer o quê?

Entrevistado: Para...para...hm...

Entrevistador: Dar o almoço?

Entrevistado: Sim.

Entrevistador: E brincar com vocês.

Entrevistado: Sim. Para dar cuidado de nós.

Entrevistador: Para cuidar de vocês.

Entrevistado: Sim. E para não irmos para a rua sozinhos.

Entrevistador: E há mais alguma coisa que gostes de fazer com a M?

Entrevistado: (*Acena com a cabeça afirmativamente*).

Entrevistador: O quê?

Entrevistado: Gosto...gosto de dar comida aos peixes...às tartarugas...

Entrevistador: Boa! Muito bem! E com a N?

Entrevistado: Com a Nazaré...gosto de dar... Com a N...com a N... Nós vamos para a rua sempre com a Nazaré e com a S.

Entrevistador: E gostas disso?

Entrevistado: *(Acena com a cabeça afirmativamente).*

Entrevistador: E com a Susana, há mais alguma coisa que tu gostes?

Entrevistado: Não.

Entrevistador: E o que é que vens fazer ao Jardim de Infância?

Entrevistado: Han?

Entrevistador: O que é que vens fazer à escolinha?

Entrevistado: Venho fazer as gomas...venho ver a fazer as gomas.

Entrevistador: Mas isso foi hoje! E nos outros dias?

Entrevistado: Gostei...gostei de arrebentar balões.

Entrevistador: Isso foi ontem, não foi? E nos outros dias vens cá fazer o quê?

Entrevistado: Venho pentear a professora!

Entrevistador: E é só para pentear a professora que tu cá vens?

Entrevistado: *(Acena com a cabeça afirmativamente, sorrindo).*

Entrevistador: Não vens fazer mais nada? Não vens fazer trabalhos e brincar com os teus amigos?

Entrevistado: Ahhh! *(Sorri).*

Entrevistador: Não vens fazer mais nada?

Entrevistado: *(Silêncio).* Venho fazer tudo!

Entrevistador: E o que é que é tudo?

Entrevistado: Se eu pedir alguma coisa à professora, ela deixa-me.

Entrevistador: Jogar computador, brincar com os teus amigos, fazer desenhos, ouvir histórias...

Entrevistado: E pentear a professora!

Entrevistador: Pentear a professora é o mais importante?

Entrevistado: É!

Entrevistador: E qual é que é a parte do dia que tu mais gostas?

Entrevistado: Hm...estou a gostar desta parte! E de fazer o desenho do que quero mudar na escola. Primeiro estou a fazer o nome! Eu só faço o nome porque eu não sei fazer a data.

Entrevistador: E qual é a parte do dia que menos gostas?

Entrevistado: Eu gosto deste!

Entrevistador: Mas aquele que não gostas. Qual é?

Entrevistado: Ai! Eu gosto de estar aqui na escola!

Entrevistador: Gostas?! Então não gostas quando vais embora!

Entrevistado: Gosto quando vou a todo o lado!

Entrevistador: E já que me falaste no desenho do que queres mudar... O que é que queres mudar aqui no Jardim de Infância?

Entrevistado: Um balancé...lá fora.

Entrevistador: E gostas de brincar com os teus amigos?

Entrevistado: Sim!

Entrevistador: Onde é que tu mais gostas de brincar com eles, aqui no Jardim de Infância?

Entrevistado: A professora deixa-me jogar na Matemática!

Entrevistador: Com os teus amigos ou isso é quando estás sozinha?

Entrevistado: Quando estou com os meus amigos.

Entrevistador: E quando estás sozinha o que é que tu mais gostas de fazer?

Entrevistado: Gosto de pentear a professora!

Entrevistador: E achas que é importante vires ao Jardim de Infância?

Entrevistado: Han?

Entrevistador: É importante vires à escolinha?

Entrevistado: Hm...Não.

Entrevistador: Não é importante?

Entrevistado: Não.

Entrevistador: Porquê?

Entrevistado: Porque eu gosto de fazer tudo aqui!

Entrevistador: Então é importante vires aqui! Porque se não viesses cá não podias fazer tudo o que tu fazes!

Entrevistado: Pois não. Acho que se não houvesse escola amanhã, não podia pentear a professora!

Entrevista 7 (EPE)

(criança, à data, com 5 anos (JS))

Entrevistador: O que é que mais gostas aqui no Jardim de Infância?

Entrevistado: Dos animais de brincar.

Entrevistador: E que é que tu não gostas?

Entrevistado: De fantasmas.

Entrevistador: Mas aqui no Jardim de Infância não há fantasmas, pois não?

Entrevistado: Não.

Entrevistador: Então de que é que não gostas aqui na escola?

Entrevistado: De furar as orelhas.

Entrevistador: Mas também não furas as orelhas aqui, pois não?

Entrevistado: Não.

Entrevistador: Então, diz-me lá. Uma coisa que não gostes aqui no Jardim de Infância.

Entrevistado: Ficar a descansar...

Entrevistador: E como não gostas de ficar a descansar, já sabes que não podes fazer asneiras, não é?

Entrevistado: *(Acena com a cabeça afirmativamente).*

Entrevistador: Agora diz-me outra coisa...o que é que a F é?

Entrevistado: É professora.

Entrevistador: Então, o que é que os professores fazem?

Entrevistado: Mandem os meninos trabalharem.

Entrevistador: Mandam os meninos trabalhar, muito bem! E é só isso que a F faz?

Entrevistado: *(Acena com a cabeça negativamente).*

Entrevistador: Então?

Entrevistado: Também manda ir para a rua brincar.

Entrevistador: E mais nada?

Entrevistado: Conta histórias.

Entrevistador: E disso tudo, o que é que gostas mais?

Entrevistado: Ir para a rua.

Entrevistador: E a M? O que vem cá fazer?

Entrevistado: Dar...dar jogos, brinca com os meninos e dá a comida.

Entrevistador: E o que gostas mais?

Entrevistado: Gosto que ela dê a comida.

Entrevistador: E a N, o que vem cá fazer?

Entrevistado: Gosto quando ela brinca com os meninos.

Entrevistador: E a S, o que é que ela vem cá fazer?

Entrevistado: Ela...ela trabalha, limpa as coisas.

Entrevistador: E gostas disso?

Entrevistado: Gosto. Para brincar.

Entrevistador: E tu, o que vens cá fazer?

Entrevistado: Hm...Venho para a escola.

Entrevistador: O que é que tu fazes na escola?

Entrevistado: Brinco e vou para a rua brincar.

Entrevistador: Qual é a parte do dia que tu mais gostas?

Entrevistado: É...ficar em casa.

Entrevistador: Aqui na escola...

Entrevistado: Brincar.

Entrevistador: Brincar! E...qual é a parte do dia que tu não gostas, aqui na escolinha?

Entrevistado: Sentar-se...descansar.

Entrevistador: Pois, mas já sabes que se te portares bem não ficas a descansar. E o que querias mudar no Jardim de Infância.

Entrevistado: Queria um robô.

Entrevistador: Gostas de robôs? A sério?!

Entrevistado: *(Acena com a cabeça afirmativamente).*

Entrevistador: E era só o robô ou era mais alguma coisa?

Entrevistado: Era uma casa na rua.

Entrevistador: E gostas de brincar com os teus amigos aqui?

Entrevistado: *(Acena com a cabeça afirmativamente).*

Entrevistador: Onde é que mais gostas de brincar com eles?

Entrevistado: Com a M!

Entrevistador: Com a M! Já tinha reparado! E onde é que mais gostas de brincar com a M?

Entrevistado: Na rua.

Entrevistador: E quando estás sozinha?

Entrevistado: Quando eu estou sozinha, ela nunca responde comigo.

Entrevistador: Não quer brincar contigo, não é?

Entrevistado: *(Acena com a cabeça afirmativamente).*

Entrevistador: Mas onde é que tu gostas de brincar quando estás sozinha?

Entrevistado: Nos animais.

Entrevistador: E achas que é importante vires ao Jardim de Infância?

Entrevistado: *(Acena com a cabeça afirmativamente).*

Entrevistador: Porquê?

Entrevistado: Porque o que mais gosto é comer.

Entrevistador: E é por isso que gostas de vir à escola?

Entrevistado: *(Acena com a cabeça afirmativamente).*

Entrevistador: Não gostas de aprender coisas novas?

Entrevistado: Não.

Entrevista 8 (EPE)

(criança, à data, com 4 anos (RV))

Entrevistador: O que é que mais gostas no Jardim de Infância?

Entrevistado: Ah...o desenho que fiz agora?

Entrevistador: Não. Um que já tinhas feito antes. O que é que mais gostas?

Entrevistado: Mais nada.

Entrevistador: O que é que mais gostas?

Entrevistado: Mais...mais nada!

Entrevistador: Não gostas mais dos computadores?

Entrevistado: Sim! (*Sorri*).

Entrevistador: Ah ah! Bem me parecia! E o que é que tu não gostas?

Entrevistado: De fazer um jogo.

Entrevistador: Não gostas de fazer jogos? A sério?!

Entrevistado: Só gosto de ir para o computador.

Entrevistador: E o que é que tu achas que a Francisca vem cá fazer?

Entrevistado: Ah...

Entrevistador: A F é o quê?

Entrevistado: Professora!

Entrevistador: E o que é que os professores fazem?

Entrevistado: Ah...

Entrevistador: O que é que a F faz com vocês?

Entrevistado: Desenhos!

Entrevistador: Desenhos...e mais?

Entrevistado: Ah...Morangos!

Entrevistador: Faz morangos com vocês?

Entrevistado: Não. Gomas!

Entrevistador: Bem me parecia! E também lê histórias, não é?

Entrevistado: Hm...

Entrevistador: Não lê histórias, a F?

Entrevistado: Sim! (*Sorri*) E tu também!

Entrevistador: Eu também, sim. E a S também! E o que é que tu fazes mais?

Entrevistado: Eu faço muitos desenhos com as...com as canetas!

Entrevistador: Com as canetas, com os lápis de cera, com os lápis de cor...

Entrevistado: Pois!

Entrevistador: E também fazes mais coisas!

Entrevistado: Vou brincar para a rua!

Entrevistador: E dessas coisas todas que fazes, o que é que tu mais gostas?

Entrevistado: Mais nada...

Entrevistador: O que é que gostas mais?

Entrevistado: Brincar lá fora!

Entrevistador: E o que é que tu achas que a M vem cá fazer?

Entrevistado: Telefonar!

Entrevistador: E mais?

Entrevistado: Eu já vi a M a telefonar!

Entrevistador: É quando está a tratar de assuntos da escola, não é?

Entrevistado: Sim!

Entrevistador: E mais?

Entrevistado: Ah...

Entrevistador: O que é que a M vos dá?

Entrevistado: Sopa...

Entrevistador: Sopa, muito bem!

Entrevistado: Sopa e massa!

Entrevistador: É o que mais gostas de comer?

Entrevistado: Sim, sopa e massa!

Entrevistador: E a N?

Entrevistado: Nada... Brinca.

Entrevistador: Então e a S?

Entrevistado: Só...só varre.

Entrevistador: E tu, o que vens cá fazer?

Entrevistado: Brincar e trabalhar!

Entrevistador: Qual é a parte do dia que mais gostas?

Entrevistado: Às vezes a minha mãe vem-me buscar.

Entrevistador: Gostas de brincar com os teus amigos?

Entrevistado: Com o RF não porque ele é mais forte.

Entrevistador: Pois é, ele é mais forte do que tu.

Entrevistado: Mas eu sou mais grande que os pequeninos!

Entrevistador: Sim, és maior que os gémeos.

Entrevistado: (Sorri).

Entrevistador: Mas onde gostas mais de brincar com os teus amigos?

Entrevistado: Só gosto de brincar lá fora.

Entrevistador: E quando estás sozinho?

Entrevistado: Só gosto de jogar sozinho no computador.

Entrevistador: E é importante vires ao Jardim de Infância?

Entrevistado: (Acena com a cabeça afirmativamente).

Entrevistador: Porquê?

Entrevistado: Para vir brincar!

Entrevista 9 (EPE)

(criança, à data, com 6 anos (LV))

Entrevistador: O que é que mais gostas no Jardim de Infância?

Entrevistado: Do computador.

Entrevistador: E o que é que não gostas ou gostas menos?

Entrevistado: Não gosto de amandar pedras aos meninos.

Entrevistador: Mas não costumavas fazer isso, pois não?

Entrevistado: *(Acena com a cabeça negativamente).*

Entrevistador: Então, diz-me uma coisa que tu faças mas gostes menos.

Entrevistado: Nunca mandei bolas para o telhado.

Entrevistador: E não gostavas de mandar?

Entrevistado: Não, porque se mandasse não podia jogar mais à bola.

Entrevistador: O que é que a F vem cá fazer?

Entrevistado: A F é professora.

Entrevistador: E o que é que ela faz?

Entrevistado: Dá trabalhos aos meninos para eles fazerem.

Entrevistador: E é só isso? Ou também vos deixa brincar, lê histórias...

Entrevistado: Eu não consigo ler.

Entrevistador: Não consegues ler, mas para o ano já vais aprender. Queres?

Entrevistado: Quero!

Entrevistador: Depois já podes ler histórias ao teu irmão!

Entrevistado: Pois posso.

Entrevistador: Gostavas disso?

Entrevistado: Vou gostar!

Entrevistador: E então, agora que já me disseste o que a F vem cá fazer, o que mais gostas de fazer com ela?

Entrevistado: Penteá-la!

Entrevistador: Tu também, pois é! Tu também costumavas andar a pentear a F. E a M vem cá fazer o quê?

Entrevistado: Hm...Dar o almoço aos meninos, dar o...o lanche aos meninos e brincar com os meninos.

Entrevistador: O que é que tu mais gostas de fazer com ela?

Entrevistado: Quando ela faz jogos connosco. Quando nós acabamos de lanchar ela..ela...ela às vezes joga jogos connosco. Ao jogo dos sacos, ao...ao...ao lencinho, ao macaquinho do chinês, esconder o menino, esconder a peça!

Entrevistador: E a N?

Entrevistado: Arrumar a sala e brincar com os meninos.

Entrevistador: E o que preferes que ela faça?

Entrevistado: Que ela fique a brincar connosco.

Entrevistador: E a S?

Entrevistado: Arruma a sala.

Entrevistador: Então e tu, o que é que vens cá fazer?

Entrevistado: Trabalhar...trabalhar e brincar.

Entrevistador: Muito bem!

Entrevistado: Nunca fico de férias aqui.

Entrevistador: Ficas, em agosto. Até deves ir à praia.

Entrevistado: Já fui à praia e à piscina!

Entrevistador: E fazes tu muito bem, para aproveitares bem as férias! E diz-me...qual é a parte do dia que mais gostas aqui no Jardim de Infância?

Entrevistado: Jogar computador.

Entrevistador: E qual é a parte que menos gostas?

Entrevistado: Quando vou embora.

Entrevistador: Pois, gostavas de ficar cá mais tempo?

Entrevistado: *(Acena com a cabeça afirmativamente).*

Entrevistador: Isso é bom! E gostavas de alterar alguma coisa no Jardim de Infância?

Entrevistado: Gostava!

Entrevistador: O quê?

Entrevistado: Queria pôr um saltitão...uma casa...um labirinto escuro.

Entrevistador: Só coisas giras! Gostas de brincar com os teus amigos?

Entrevistado: Só brinco com o RL, com o TA, com o LM e com o AC.

Entrevistador: Onde é que tu mais gostas de brincar com eles?

Entrevistado: Lá fora a fazer um buraco.

Entrevistador: E quando estás sozinho, onde mais gostas de brincar?

Entrevistado: Jogar computador.

Entrevistador: Achas que é importante vires ao Jardim de Infância?

Entrevistado: Sim.

Entrevistador: Porquê?

Entrevistado: Para brincar, fazer jogos e trabalhar.

Entrevista 10 (EPE)

(criança, à data, com 4 anos (VM))

Entrevistador: O que é que mais gostas no Jardim de Infância?

Entrevistado: Brincar com os bonecos. Mudar a roupa e dar banho.

Entrevistador: E o que é que não gostas?

Entrevistado: Não gosto de escrever.

Entrevistador: Sabes o que é que a F vem cá fazer?

Entrevistado: *(Acena com a cabeça afirmativamente).*

Entrevistador: Então é o quê?

Entrevistado: É professora.

Entrevistador: E o que é que a professora vem cá fazer ao Jardim de Infância?

Entrevistado: Nada. *(Sorri).*

Entrevistador: Nada?! Eu sei que a F vos diz para fazerem coisas, mas não me lembro. Preciso que me ajudes!

Entrevistado: Diz para nós fazermos desenhos, trabalhar, lê histórias.

Entrevistador: E tu gostas disso?

Entrevistado: Sim!

Entrevistador: E a M, o que vem cá fazer?

Entrevistado: Dá o almoço e brinca connosco.

Entrevistador: E o que é que gostas mais de fazer com a M?

Entrevistado: Gosto que a M dê o almoço.

Entrevistador: E a N?

Entrevistado: Gosto que ela ajude a fazer os trabalhos e a recortar.

Entrevistador: E a S?

Entrevistado: Gosto que ela limpe para eu brincar.

Entrevistador: E tu, o que vens cá fazer?

Entrevistado: Brincar e trabalhar.

Entrevistador: E agora vais-me dizer outra coisa...qual é a parte do dia que mais gostas aqui no Jardim de Infância?

Entrevistado: Gosto de brincar na rua.

Entrevistador: E a parte do dia que menos gostas?

Entrevistado: Gosto de almoçar.

Entrevistador: Então gostas de almoçar e brincar na rua. E o que é que não gostas?

Entrevistado: Não gosto... não gosto de brincar sozinha.

Entrevistador: Gostavas de mudar alguma coisa no Jardim de Infância?

Entrevistado: Gostava.

Entrevistador: O quê?

Entrevistado: Queria uma casa com cozinha, janela e flores.

Entrevistador: Gostas de brincar com os teus amigos?

Entrevistado: Gosto de brincar com os amigos da escola.

Entrevistador: Onde?

Entrevistado: No faz-de-conta.

Entrevistador: E gostas de brincar sozinha?

Entrevistado: Só em casa.

Entrevistador: Achas que é importante vires ao Jardim de Infância?

Entrevistado: *(Acena com a cabeça afirmativamente).*

Entrevistador: Porquê?

Entrevistado: Para poder brincar, trabalhar e fazer amigos.

Entrevista 11 (EPE)

(criança, à data, com 6 anos (RL))

Entrevistadora: O que mais gostas no Jardim de Infância?

Entrevistado: Brincar nos computadores, ir lá para fora, brincar com os jogos e fazer pinturas.

Entrevistadora: O que mais gostas de fazer com a Francisca?

Entrevistado: Desenhos.

Entrevistadora: E com a M?

Entrevistado: Brincar aos jogos de peças.

Entrevistadora: E com a N?

Entrevistado: Acender a lareira.

Entrevistadora: E com a S?

Entrevistado: Falar de manhã.

Entrevistadora: O que vens fazer ao Jardim de Infância?

Entrevistado: Venho para fazer desenhos, para ir ao computador, jogar jogos de matemática, trabalhar com a professora e pentear a professora e tirar os pelos do bigode.

Entrevistadora: E os adultos?

Entrevistado: A F vem para trabalhar, ver os meninos se se portam mal ou não, para ser professora. A M, a N e a S fazem o que a educadora manda.

Entrevistadora: Qual o momento do dia que mais gostas?

Entrevistado: Lá de trás na rua e brincar na areia.

Entrevistadora: E qual o que menos gostas?

Entrevistado: Gosto de fazer tudo.

Entrevistadora: O que gostavas de mudar no Jardim de Infância?

Entrevistado: Queria ter um escorrega, um baloiço e um labirinto no escuro... Gostava de ter um urso verde como o urso do Parque.

Entrevistadora: Onde mais gostas de brincar com os teus amigos?

Entrevistado: Nos computadores, às escondidas, ao “pedra, papel, tesoura” e ao 007

Entrevistadora: E quando estás sozinho?

Entrevistado: Brincar com os animais.

Entrevistadora: Achas que é importante vires ao Jardim de Infância?

Entrevistado: Sim.

Entrevistadora: Porquê?

Entrevistado: Para ter boas notas, eu sei tudo. Para aprender coisas novas.

Entrevista 12 (EPE)

(criança, à data, com 5 anos (RF))

Entrevistadora: O que mais gostas no Jardim de Infância?

Entrevistado: Gosto dos computadores.

Entrevistadora: E o que menos gostas?

Entrevistado: Da casa de banho.

Entrevistadora: O que mais gostas de fazer com a F?

Entrevistado: Penteá-la.

Entrevistadora: E com a M?

Entrevistado: Almoçar.

Entrevistadora: E com a N?

Entrevistado: Gosto dela.

Entrevistadora: E com a S?

Entrevistado: Ajudar.

Entrevistadora: O que vens fazer ao Jardim de Infância?

Entrevistado: Venho trabalhar e brincar.

Entrevistadora: E os adultos?

Entrevistado: A F dá folhas para fazer desenhos e ensina. A M vem para correr, só isso. A S vem para limpar.

Entrevistadora: Qual o momento do dia que mais gostas?

Entrevistado: Brincar com jogos do chão e computador.

Entrevistadora: E qual o que menos gostas?

Entrevistado: Quando vou à casa de banho.

Entrevistadora: O que gostavas de mudar no Jardim de Infância?

Entrevistado: Punha uma casa para brincar na rua.

Entrevistadora: Onde mais gostas de brincar com os teus amigos?

Entrevistado: Lá fora.

Entrevistadora: E quando estás sozinho?

Entrevistado: Nunca estou sozinho.

Entrevistadora: Achas que é importante vires ao Jardim de Infância?

Entrevistado: Sim.

Entrevistadora: Porquê?

Entrevistado: Para aprender jogos novos no computador.

Entrevista 13 (EPE)

(criança, à data, com 4 anos (JM))

Entrevistadora: O que mais gostas no Jardim de Infância?

Entrevistado: Gosto do computador.

Entrevistadora: E o que menos gostas?

Entrevistado: Não gosto dos jogos.

Entrevistadora: O que mais gostas de fazer com a F?

Entrevistado: Trabalhar com ela, fazer as coisas com os meninos.

Entrevistadora: E com a M?

Entrevistado: Arrumar as coisas com ela.

Entrevistadora: E com a S?

Entrevistado: Gosto de estar com ela à hora de almoço.

Entrevistadora: O que vens fazer ao Jardim de Infância?

Entrevistado: Fazer jogos.

Entrevistadora: E os adultos?

Entrevistado: A F vem trabalhar e manda os meninos fazer desenhos e outros trabalhos. A M, a S e a N vêm ver se os meninos estão cá.

Entrevistadora: Qual o momento do dia que mais gostas?

Entrevistado: Gosto quando a mãe me vem buscar para ir para casa, de dar beijinhos à professora e dos meus amigos.

Entrevistadora: E qual o que menos gostas?

Entrevistado: Quando os meus amigos me estão sempre a bater.

Entrevistadora: O que gostavas de mudar no Jardim de Infância?

Entrevistado: Brinquedos para a rua para brincar com os meus amigos.

Entrevistadora: Onde mais gostas de brincar com os teus amigos?

Entrevistado: Jogar à bola lá fora.

Entrevistadora: E quando estás sozinho?

Entrevistado: Trabalhar com as canetas.

Entrevistadora: Achas que é importante vires ao Jardim de Infância?

Entrevistado: Sim.

Entrevistadora: Porquê?

Entrevistado: Para trabalhar para os meus amigos.

Entrevista 14 (EPE)

(criança, à data, com 5 anos (TA))

Entrevistadora: O que mais gostas no Jardim de Infância?

Entrevistado: Dos computadores e do faz-de-conta para brincar.

Entrevistadora: O que mais gostas de fazer com a F?

Entrevistado: Fazer desenhos com as canetas.

Entrevistadora: E com a M?

Entrevistado: Lanchar.

Entrevistadora: E com a N?

Entrevistado: Ir para a rua brincar.

Entrevistadora: E com a S?

Entrevistado: Também ir para a rua brincar.

Entrevistadora: O que é que os adultos vêm fazer ao Jardim de Infância?

Entrevistado: A professora dá lições e trabalhos para os meninos. A M dá o lanche.
A N e a S limpam a sala.

Entrevistadora: Qual o momento do dia que mais gostas?

Entrevistado: De estar no computador.

Entrevistadora: O que gostavas de mudar no Jardim de Infância?

Entrevistado: Mudava o faz-de-conta. Queria um baloiço, um escorrega e um parque lá fora.

Entrevistadora: Onde mais gostas de brincar com os teus amigos?

Entrevistado: Brincar com os animais.

Entrevistadora: E quando estás sozinho?

Entrevistado: Estar no computador.

Entrevistadora: Achas que é importante vires ao Jardim de Infância?

Entrevistado: Sim.

Entrevistadora: Porquê?

Entrevistado: Para comer, lanchar, fazer jogos e fazer trabalhos.

Entrevista 15 (EPE)

(criança, à data, com 4 anos (JA))

Entrevistadora: O que mais gostas no Jardim de Infância?

Entrevistado: Gosto de correr, gosto de fazer gomas e brincar. Gosto de brincar no faz-de-conta.

Entrevistadora: E o que menos gostas?

Entrevistado: Não gosto de ir para casa.

Entrevistadora: O que mais gostas de fazer com a F?

Entrevistado: Trabalhar.

Entrevistadora: E com a M?

Entrevistado: Gosto que ela ajude a brincar.

Entrevistadora: E com a N?

Entrevistado: Brincar com os jogos.

Entrevistadora: E com a S?

Entrevistado: Também brincar com os jogos.

Entrevistadora: O que vens fazer ao Jardim de Infância?

Entrevistado: Nada. Não gosto.

Entrevistadora: E os adultos?

Entrevistado: A F vem ler histórias. A M, a N e a S não fazem nada na escola.

Entrevistadora: Qual o momento do dia que mais gostas?

Entrevistado: Gosto da hora de brincar na rua.

Entrevistadora: E qual o que menos gostas?

Entrevistado: Não gosto da hora de ir para casa porque a minha mãe me batia mas já não bate porque lhe doía a cabeça.

Entrevistadora: O que gostavas de mudar no Jardim de Infância?

Entrevistado: Lá fora ter brinquedos para brincar.

Entrevistadora: Onde mais gostas de brincar com os teus amigos?

Entrevistado: No faz-de-conta.

Entrevistadora: E quando estás sozinho?

Entrevistado: Gosto de trabalhar.

Entrevistadora: Achas que é importante vires ao Jardim de Infância?

Entrevistado: Sim.

Entrevistadora: Porquê?

Entrevistado: Para estar com os meus amigos.

Entrevista 16 (EPE)

(criança, à data, com 4 anos (M))

Entrevistadora: O que mais gostas no Jardim de Infância?

Entrevistado: Jogos.

Entrevistadora: E o que menos gostas?

Entrevistado: Brincar com os animais.

Entrevistadora: O que mais gostas de fazer com a F?

Entrevistado: Trabalhar.

Entrevistadora: E com a M?

Entrevistado: Recortar.

Entrevistadora: E com a N?

Entrevistado: Jogar.

Entrevistadora: E com a S?

Entrevistado: Também jogar.

Entrevistadora: O que vens fazer ao Jardim de Infância?

Entrevistado: Brincar.

Entrevistadora: E os adultos?

Entrevistado: A F vem pôr de castigo, a M manda recortar, a N manda jogar e a S vem telefonar a alguém.

Entrevistadora: Qual o momento do dia que mais gostas?

Entrevistado: De jogar.

Entrevistadora: E qual o que menos gostas?

Entrevistado: De brincar com os animais.

Entrevistadora: O que gostavas de mudar no Jardim de Infância?

Entrevistado: Lá fora queria um escorrega, um baloiço e uma casa.

Entrevistadora: Onde mais gostas de brincar com os teus amigos?

Entrevistado: No faz-de-conta.

Entrevistadora: E quando estás sozinho?

Entrevistado: Nos jogos.

Entrevistadora: Achas que é importante vires ao Jardim de Infância?

Entrevistado: Não.

Entrevistadora: Porquê?

Entrevistado: Preferia ficar em casa.

Entrevista 17 (EPE)

(criança, à data, com 4 anos (JM1))

Entrevistadora: O que mais gostas no Jardim de Infância?

Entrevistado: Pintar e brincar.

Entrevistadora: E o que menos gostas?

Entrevistado: Não gosto da escola e de desenhos.

Entrevistadora: O que mais gostas de fazer com a F?

Entrevistado: Fazer gomas.

Entrevistadora: E com a M?

Entrevistado: Brincar e comer.

Entrevistadora: E com a N?

Entrevistado: Brincar.

Entrevistadora: E com a S?

Entrevistado: Brincar, também.

Entrevistadora: O que vens fazer ao Jardim de Infância?

Entrevistado: Venho brincar.

Entrevistadora: E os adultos?

Entrevistado: A F vem trabalhar, a M e a N vêm brincar e a S vem trabalhar.

Entrevistadora: Qual o momento do dia que mais gostas?

Entrevistado: De estar no computador e nos jogos.

Entrevistadora: E qual o que menos gostas?

Entrevistado: Não gosto de trabalhar.

Entrevistadora: O que gostavas de mudar no Jardim de Infância?

Entrevistado: Lá fora queria sítios para brincar...brinquedos, baloiço, uma casa.

Entrevistadora: Onde mais gostas de brincar com os teus amigos?

Entrevistado: No faz-de-conta.

Entrevistadora: E quando estás sozinho?

Entrevistado: Lá fora.

Entrevistadora: Achas que é importante vires ao Jardim de Infância?

Entrevistado: Não.

Entrevistadora: Porquê?

Entrevistado: Gostava de ficar em casa.

Entrevista 18 (EPE)

(criança, à data, com 3 anos (SS))

Entrevistadora: O que mais gostas no Jardim de Infância?

Entrevistado: Do computador.

Entrevistadora: E o que menos gostas?

Entrevistado: Da vassoura e da pá.

Entrevistadora: O que mais gostas de fazer com a F?

Entrevistado: Trabalhar.

Entrevistadora: E com a M?

Entrevistado: Estar lá fora.

Entrevistadora: E com a N?

Entrevistado: Também estar lá fora.

Entrevistadora: E com a S?

Entrevistado: Lá fora.

Entrevistadora: O que vens fazer ao Jardim de Infância?

Entrevistado: Bonecos, uma porta e venho para não ficar em casa.

Entrevistadora: E os adultos?

Entrevistado: A F dá trabalhos e a M, a N e a S vêm trabalhar.

Entrevistadora: Qual o momento do dia que mais gostas?

Entrevistado: Dos trabalhos.

Entrevistadora: E qual o que menos gostas?

Entrevistado: Do almoço.

Entrevistadora: O que gostavas de mudar no Jardim de Infância?

Entrevistado: Gostava de ter um banco lá fora e uma bola.

Entrevistadora: Onde mais gostas de brincar com os teus amigos?

Entrevistado: Lá fora.

Entrevistadora: E quando estás sozinho?

Entrevistado: No popó.

Entrevistadora: Achas que é importante vires ao Jardim de Infância?

Entrevistado: É.

Entrevistadora: Porquê?

Entrevistado: É importante para não ficar em casa sozinho.

Entrevista 19 (EPE)

(criança, à data, com 3 anos (L))

Entrevistadora: O que mais gostas no Jardim de Infância?

Entrevistado: Das tartarugas, da rua e do faz-de-conta.

Entrevistadora: E o que menos gostas?

Entrevistado: De fazer desenhos.

Entrevistadora: O que mais gostas de fazer com a F?

Entrevistado: Um carro e trabalhar.

Entrevistadora: E com a M?

Entrevistado: Fazer o nome e a data.

Entrevistadora: E com a N?

Entrevistado: Também fazer o nome e a data.

Entrevistadora: E com a S?

Entrevistado: O mesmo.

Entrevistadora: O que vens fazer ao Jardim de Infância?

Entrevistado: Não sei.

Entrevistadora: E os adultos?

Entrevistado: Não sei.

Entrevistadora: Qual o momento do dia que mais gostas?

Entrevistado: Hora do faz-de-conta e de comer.

Entrevistadora: E qual o que menos gostas?

Entrevistado: Nada.

Entrevistadora: O que gostavas de mudar no Jardim de Infância?

Entrevistado: Lá fora ter brinquedos e uma casa.

Entrevistadora: Onde mais gostas de brincar com os teus amigos?

Entrevistado: No faz-de-conta.

Entrevistadora: E quando estás sozinho?

Entrevistado: Também no faz-de-conta.

Entrevistadora: Achas que é importante vires ao Jardim de Infância?

Entrevistado: Sim.

Entrevistadora: Porquê?

Entrevistado: É importante porque a minha mãe me trouxe.

Entrevista 20 (EPE)

(criança, à data, com 6 anos (AC))

Entrevistadora: O que mais gostas no Jardim de Infância?

Entrevistado: Dos animais!

Entrevistadora: E o que gostas menos?

Entrevistado: Gosto...o que eu gosto menos?

Entrevistadora: Sim. Ou do que não gostas!

Entrevistado: Daquilo! (*Aponta para o arroz doce*).

Entrevistadora: Do arroz doce?

Entrevistado: Só como metade!

Entrevistadora: Mas isso é hoje, não é?

Entrevistado: Hm hm! (*Afirma*).

Entrevistadora: Então, e sem ser hoje?

Entrevistado: Gosto de tudo, “tuuudinho”!

Entrevistadora: E o que é que tu mais gostas de fazer com a F?

Entrevistado: (*Silêncio*). Essa palavra é difícil!

Entrevistadora: Qual palavra?

Entrevistado: Essa!

Entrevistadora: A pergunta?

Entrevistado: Sim!

Entrevistadora: Não sabes o que é que mais gostas de fazer com a F?

Entrevistado: Sentar-me ao pé dela.

Entrevistadora: Gostas de ficar ao pé dela?

Entrevistado: Ah...Nos chouriços! Estou sempre lá! Só que quando está muita gente e não há lugar, quando algum sair é porque vou!

Entrevistadora: É quando vais, não é?

Entrevistado: Hm hm! (*Afirma*).

Entrevistadora: O que é que tu mais gostas de fazer com a M?

Entrevistado: Hm hm hm hm hm...(Pensa).

Entrevistadora: O que é que a M costuma fazer com vocês?

Entrevistado: Está sempre a dar lanche, lanche...

Entrevistadora: E mais?

Entrevistado: Hm...lanche, almoço.

Entrevistadora: E quando a F vai embora quem é que cá fica com vocês?

Entrevistado: A M!

Entrevistadora: A fazer o quê?

Entrevistado: A tomar conta de nós!

Entrevistadora: Então e o que fazem quando a M toma conta de vocês?

Entrevistado: Nós fomos para a rua e depois fomos para dentro, ver jogos de mesa...e depois ver televisão.

Entrevistadora: E disso tudo, o que mais gostas quando estás com a M?

Entrevistado: Mas às vezes quando as pessoas...as pessoas saem “tooooodas” e eu fico sozinho a ver televisão.

Entrevistadora: E gostas de ver televisão?

Entrevistado: Ya! Eu já...eu já...eu já...eu já fiquei na escola com a M até à noite! E ninguém me foi-me buscar. A M teve de ligar e alguém foi-me buscar-me!

Entrevistadora: E gostaste que a M te tenha feito companhia? Tenha ficado contigo?

Entrevistado: Hm hm! (*Afirma*).

Entrevistadora: E dessas coisas todas que a M já fez contigo, o que é que tu mais gostaste?

Entrevistado: Dessas palavras todas!

Entrevistadora: Das palavras todas! (*Risos*). Diz-me alguma coisa, ou mais do que uma coisa que gostes de fazer com a M!

Entrevistado: Hm...eia, tantos livros! (*Distrai-se*).

Entrevistadora: Cucu! (*Retomando a atenção da criança*).

Entrevistado: (*Risos*). Ok! (*Silêncio*). Quando ela dá o “lanchee”! E o...

Entrevistadora: Quando ela dá o lanche?

Entrevistado: Ya!

Entrevistadora: E o? O que é que ias dizer a seguir?

Entrevistado: Almoço!

Entrevistadora: Boa, dá cá mais cinco! E o que mais gostas de fazer com o N?

Entrevistado: Brincar. Quando a M não está, nem a professora. Ela manda...nós ficamos a brincar!

Entrevistadora: E com a S?

Entrevistado: A S só limpa!

Entrevistadora: Então, o que é que tu achas que os adultos fazem no Jardim de Infância?

Entrevistado: Mandar trabalhar os meninos...

Entrevistadora: E mais? É só mandar trabalhar os meninos?

Entrevistado: (*Silêncio*).

Entrevistadora: Ou há mais alguma coisa?

Entrevistado: Só trabalhar e...e brincar!

Entrevistadora: E o que é que tu vens cá fazer?

Entrevistado: Hm! (*Risos*). Fazer essas coisas...!

Entrevistadora: Então agora diz-me outra coisa! Qual é a parte do dia que tu mais gostas aqui no Jardim de Infância?

Entrevistado: Hm... (*Pensa*). Trabalhar e brincar.

Entrevistadora: E a parte do dia que menos gostas?

Entrevistado: Eu gosto de tudo!

Entrevistadora: Pois, tu gostas de tudo! O que é que gostavas de mudar no Jardim de Infância?

Entrevistado: Uma “casaaaa”! E um saltitão!

Entrevistadora: E gostas de brincar com os teus amigos?

Entrevistado: Gosto.

Entrevistadora: Onde mais gostas de brincar com eles?

Entrevistado: À apanhada e ao lobo mau! E à...

Entrevistadora: E à?

Entrevistado: E ao lobo mau!

Entrevistadora: À apanhada, ao lobo mau e à? Ias dizer outra coisa...

Entrevistado: Sim, e à...mas às vezes...jogamos à bola.

Entrevistadora: E quando estás sozinho, onde é que gostas mais de brincar?

Entrevistado: Com os carrinhos e nos animais.

Entrevistadora: Achas que é importante vires ao Jardim de Infância?

Entrevistado: Sim!

Entrevistadora: Porquê?

Entrevistado: Porque tem essas coisas todas!

Entrevista à Educadora F

Criança RL

1. O que pensa que a criança RL acha sobre o Jardim de Infância?

Acha que é um local de trabalho.

2. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria ter atividades livre o dia todo. Não tem dias maus.

3. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia normal.

4. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

A atividade que mais gosta é de estar no computador, na internet. Não há nada que não goste de fazer.

Criança LV

1. O que pensa que a criança LV acha sobre o Jardim de Infância?

Acha que é um local de trabalho.

2. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria ter acesso livre a qualquer área. Um dia mau seria não poder ir ao computador.

3. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia bom porque trouxe ingredientes para as gomas, podendo assim ajudar a fazer as gomas.

4. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

A atividade que mais gosta é de estar no computador na internet. Não há nada que não goste de fazer.

Criança TA

1. O que pensa que a criança TA acha sobre o Jardim de Infância?

Acha que é um local de flores: prefere vir para o Jardim de Infância do que ficar em casa.

2. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria ter acesso livre a todas as áreas. Não tem dias maus.

3. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Teve um dia bom.

4. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

Gosta de todas as atividades.

Criança LM

1. O que pensa que a criança LM acha sobre o Jardim de Infância?

Acha que é um local de flores: prefere vir para o Jardim de Infância do que ficar em casa.

2. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria ter acesso livre a todas as áreas, principalmente ao computador, para ter acesso à internet. Um dia mau seria não poder ir ao computador.

3. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Teve um dia feliz.

4. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

A atividade que mais gosta é ir ao computador, para poder ter acesso à internet. A atividade que menos gosta é recortar.

Criança AC

1. O que pensa que a criança AC acha sobre o Jardim de Infância?
Acha que é um lugar a que tem de vir.
 2. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?
Um dia bom seria ter acesso livre a todas as áreas. Não tem dias maus.
 3. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?
Faltou.
 4. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?
Gosta de tudo, exceto de recortar.
-

Criança JS

1. O que pensa que a criança JS acha sobre o Jardim de Infância?
Acha que é uma seca vir ao Jardim de Infância.
 2. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?
Um dia bom seria não fazer nada, um dia mau é quando chega a chorar de casa.
 3. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?
Foi um dia que correu bem.
 4. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?
Não tem interesse pelas coisas.
-

Criança RF

1. O que pensa que a criança RF acha sobre o Jardim de Infância?
Acha que é um bom local.

2. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria estar o dia todo no computador. Um dia mau seria ser proibida de ir ao computador.

3. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia mau.

4. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

A atividade que mais gosta é ir ao computador, para poder ter acesso à internet. Não tem uma atividade que goste menos.

Criança BS

1. O que pensa que a criança BS acha sobre o Jardim de Infância?

Acha que é um local para onde tem de vir.

2. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria estar ao pé dos adultos. Um dia mau seria os adultos dizerem-lhe que tem de ir brincar.

3. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia bom porque trouxe ingredientes para as gomas, podendo assim ajudar a fazer as gomas.

4. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

A atividade que mais gosta é estar ao pé dos adultos, a ajudar. A que menos gosta é ter uma atividade orientada.

Criança M

1. O que pensa que a criança M acha sobre o Jardim de Infância?

Acha que é uma seca vir ao Jardim de Infância.

2. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria estar no faz-de-conta. Um dia mau seria ter uma atividade dirigida

3. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia feliz.

4. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

A atividade que mais gosta é estar a brincar no faz-de-conta e a que menos gosta é ter a atividade dirigida.

Criança J

1. O que pensa que a criança J acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância.

2. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria estar no computador. Um dia mau seria ser proibida de ir ao computador.

3. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Teve uma boa manhã, mas a tarde já foi má porque foi proibida de ir para o computador.

4. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

A atividade que mais gosta é estar no computador e a que menos gosta é recortar.

Criança RV

1. O que pensa que a criança RV acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância.

2. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria estar todo o dia no computador ou a jogar jogos de Matemática. Não tem dias maus.

3. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia normal.

4. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

Gosta de fazer tudo.

Criança H

1. O que pensa que a criança H acha sobre o Jardim de Infância?

Acha que é um sítio para onde tem que vir, mas gosta de cá estar.

2. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Não tem dias bons nem maus. Entretem-se a ajudar e gosta de estar ao pé da Educadora.

3. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia feliz.

4. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

O que gosta mais é de estar ao pé dos adultos. A atividade que menos gosta é fazer algo que não queira.

Criança JM

1. O que pensa que a criança JM acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância.

2. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Não tem dias bons nem dias maus, porque prefere vir para o Jardim de Infância do que ficar em casa.

3. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia feliz.

4. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

Não tem atividades que mais goste, nem atividades que menos goste.

Criança MS

1. O que pensa que a criança MS acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância.

2. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Não tem dias maus, mas um dia bom seria estar a brincar o dia todo no faz-de-conta.

3. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia normal.

4. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

Não tem atividades que goste menos, mas o que mais gosta é de brincar no faz-de-conta.

Criança SS

1. O que pensa que a criança SS acha sobre o Jardim de Infância?

Acha que é um sítio para onde tem que vir.

2. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria estar o dia todo no computador. Um dia mau seria ter atividades orientadas.

3. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia bom.

4. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

Não tem atividades que goste mais ou que goste menos.

Criança TS

1. O que pensa que a criança TS acha sobre o Jardim de Infância?

Acha que é um sítio para onde tem que vir.

2. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria estar o dia todo no computador. Um dia mau seria ter atividades orientadas.

3. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia bom.

4. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

Não tem atividades que goste mais ou que goste menos.

Criança JF

1. O que pensa que a criança JF acha sobre o Jardim de Infância?

Acha que é um sítio para onde tem de vir, mas gosta de cá estar.

2. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Quando não se porta mal tem os dias normais.

3. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia normal.

4. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

Não tem atividade que goste menos, mas a que mais gosta é de estar no computador.

Criança L

1. O que pensa que a criança L acha sobre o Jardim de Infância?

Acha que é um sítio para onde tem que vir, mas não se importa.

2. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Só é um dia mau se a criança se portar mal.

3. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia normal.

4. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

Não tem atividade que goste menos, mas a que mais gosta é de brincar no faz-de-conta.

Criança VM

1. O que pensa que a criança VM acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância, apesar de faltar.

2. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Não tem dias maus, mas um dia bom seria estar o dia todo a brincar no faz-de-conta.

3. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia normal.

4. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

Não tem atividade que goste menos, mas a que mais gosta é de brincar no faz-de-conta.

Criança JA

1. O que pensa que a criança JA acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância.

2. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria estar o dia todo no computador e um dia mau seria portar-se mal.

3. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia normal.

4. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

Não tem atividades que goste menos, mas as que mais gosta são estar no computador e recortar.

Entrevista à Assistente Operacional M

Criança RL

5. O que pensa que a criança RL acha sobre o Jardim de Infância?

É um sítio onde se sente bem e diverte-se.

6. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria estar no computador e fazer trabalhos manuais (recortar, colar). Um dia mau seria não ter a criança TA para brincar.

7. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Foi um dia bom porque está sempre a ser chamada para ajudar.

8. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

A atividade que mais gosta é de estar no computador e a que menos gosta é fazer puzzles.

Criança LV

5. O que pensa que a criança LV acha sobre o Jardim de Infância?

Acha que é no Jardim de Infância que se diverte.

6. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria estar o dia todo no computador. Um dia mau seria não poder ir ao computador.

7. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia bom.

8. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

A atividade que mais gosta é de estar no computador na internet. Não há nada que não goste de fazer.

Criança TA

5. O que pensa que a criança TA acha sobre o Jardim de Infância?

Acha que é bom e é onde tem os amigos.

6. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria estar no computador e fazer trabalhos manuais (recortar, colar). Um dia mau seria não ter amigos para brincar.

7. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Teve um dia bom.

8. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

Gosta de estar no computador e não há nada que não goste.

Criança LM

5. O que pensa que a criança LM acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância.

6. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria estar o dia todo no computador. Um dia mau seria não poder brincar, só trabalhar.

7. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Teve um dia bom, porque esteve muito tempo no computador.

8. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

A atividade que mais gosta é ir ao computador e jogar à bola. O que menos gosta é de trabalhar.

Criança AC

5. O que pensa que a criança AC acha sobre o Jardim de Infância?

Não gosta muito de vir ao Jardim de Infância.

6. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria não fazer nada. Um dia mau seria ter que trabalhar.

7. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Faltou.

8. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

O que mais gosta é de estar no computador e de jogos de luta. O que menos gosta é trabalhar.

Criança JS

5. O que pensa que a criança JS acha sobre o Jardim de Infância?

Não gosta muito de vir ao Jardim de Infância.

6. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria passar o dia a brincar na rua e um dia mau seria passar o dia a trabalhar.

7. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Foi um dia que correu bem.

8. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

O que mais gosta é de brincar na rua a mexer na terra, a apanhar pedras e bichos. O que menos gosta é de fazer jogos orientados.

Criança RF

5. O que pensa que a criança RF acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância. Gosta de estar com os adultos.

6. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria estar o dia todo no computador. Um dia mau seria não estar no computador.

7. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Teve um dia bom, porque esteve com os adultos.

8. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

Gosta de todas as atividades.

Criança BS

5. O que pensa que a criança BS acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância.

6. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria estar ao pé dos adultos. Um dia mau seria os adultos dizerem-lhe que tem de ir fazer jogos.

7. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia bom porque esteve quase sempre com os adultos.

8. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

A atividade que mais gosta é fazer desenhos. A que menos gosta é fazer jogos orientados.

Criança M

5. O que pensa que a criança M acha sobre o Jardim de Infância?

Não sei.

6. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria só brincar, apanhar bichos, pedras e paus. Um dia mau seria ter que trabalhar.

7. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia bom, porque trabalhou pouco.

8. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

A atividade que mais gosta é jogar todo o dia e a que menos gosta é fazer desenhos.

Criança J

5. O que pensa que a criança J acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância.

6. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria não fazer nada. Um dia mau seria ter que trabalhar.

7. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Foi um dia bom.

8. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

A atividade que mais gosta é estar no computador e jogar à bola. Não há nenhuma atividade que não goste.

Criança RV

5. O que pensa que a criança RV acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância.

6. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria estar todo o dia no computador. Um dia mau seria não ir à rua.

7. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia bom.

8. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

A atividade que gosta mais é estar no computador e jogar à bola e a que gosta menos é trabalhar.

Criança H

5. O que pensa que a criança H acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de frequentar o Jardim de Infância.

6. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria estar no computador e pentear a professora. Um dia mau seria ser chamada à atenção.

7. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia bom, porque brincou muito.

8. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

O que gosta mais é de brincar no faz-de-conta. Não há nada que não goste.

Criança JM

5. O que pensa que a criança JM acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância porque brinca e come.

6. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria não ter que trabalhar e um dia mau seria ter que trabalhar.

7. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia bom porque esteve muito tempo no computador.

8. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

A atividade que mais gosta é estar no computador e a que menos gosta é ter de trabalhar

Criança MS

5. O que pensa que a criança MS acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância.

6. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Não tem dias maus, mas um dia bom seria brincar com os bonecos, fazer de professor/a, pentear a professora.

7. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia bom porque brincou muito.

8. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

Não tem atividades que goste menos, mas o que mais gosta é de brincar no faz-de-conta.

Criança SS

5. O que pensa que a criança SS acha sobre o Jardim de Infância?

Não sei.

6. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria não trabalhar e um dia mau seria trabalhar.

7. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia bom porque trabalhou pouco.

8. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

O que gosta mais é de estar no computador e de jogar à bola.

Criança TS

5. O que pensa que a criança TS acha sobre o Jardim de Infância?

Não sei.

6. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria não trabalhar e um dia mau seria ter que estar sentado.

7. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia bom, porque trabalhou pouco.

8. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

O que gosta mais é de estar no computador e de jogar à bola e o que gosta menos é de fazer desenhos.

Criança JF

5. O que pensa que a criança JF acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância,

6. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria andar na rua e jogar à bola e um dia mau seria não poder brincar.

7. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia bom, porque trabalhou pouco.

8. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

Não tem atividade que goste menos, mas a que mais gosta é de estar no computador e de jogar à bola.

Criança L

5. O que pensa que a criança L acha sobre o Jardim de Infância?

Não sei.

6. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria não trabalhar e um dia mau seria ter que estar sentado.

7. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia bom, porque trabalhou pouco.

8. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

Não tem atividade que goste menos, mas a que mais gosta é de brincar no faz-de-conta.

Criança VM

5. O que pensa que a criança VM acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância, apesar de faltar.

6. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Não tem dias maus, mas um dia bom seria estar o dia todo a brincar no faz-de-conta.

7. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia normal.

8. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

Não tem atividade que goste menos, mas a que mais gosta é de brincar no faz-de-conta.

Criança JA

5. O que pensa que a criança JA acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância.

6. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria estar o dia todo no computador.

7. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia bom.

8. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

Não tem atividades que goste menos, mas as que mais gosta são estar no computador.

Entrevista à Assistente Operacional N

Criança RL

9. O que pensa que a criança RL acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de frequentar o Jardim de Infância

10. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Não tem dias maus mas um dia bom seria estar no computador.

11. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Foi um dia bom porque fez atividades que gosta.

12. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

A atividade que mais gosta é de fazer trabalhos manuais e a que menos gosta é fazer puzzles.

Criança LV

9. O que pensa que a criança LV acha sobre o Jardim de Infância?

Acha que o Jardim de Infância serve para estar no computador.

10. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria estar o dia todo no computador. Um dia mau seria ter que trabalhar o dia todo.

11. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia bom.

12. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

A atividade que mais gosta é de estar no computador. Não há nada que não goste de fazer.

Criança TA

9. O que pensa que a criança TA acha sobre o Jardim de Infância?

Acha que o Jardim de Infância serve para fazer jogos no computador.

10. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Não tem dias maus, mas um dia bom seria brincar com os animais.

11. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Teve um dia muito bom.

12. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

Gosta de fazer jogos no chão e não há nada que não goste.

Criança LM

9. O que pensa que a criança LM acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância.

10. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Não tem dias maus, mas um dia bom seria estar o dia todo no computador.

11. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Teve um dia muito bom.

12. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

Gosta de tudo, mas o que mais gosta é de jogar à bola.

Criança AC

9. O que pensa que a criança AC acha sobre o Jardim de Infância?

Pensa que o Jardim de Infância é só para brincar.

10. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Não tem dias maus, mas um dia bom seria estar só no computador.

11. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Faltou.

12. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

O que mais gosta é de brincar com os animais no chão. Não há nada que não goste.

Criança JS

9. O que pensa que a criança JS acha sobre o Jardim de Infância?

Acha que é uma seca.

10. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria brincar e não trabalhar.

11. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Foi um dia bom, porque brincou muito.

12. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

O que mais gosta é de brincar.

Criança RF

9. O que pensa que a criança RF acha sobre o Jardim de Infância?
Gosta de vir ao Jardim de Infância.
10. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?
Um dia bom seria estar o dia todo no computador.
11. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?
Teve um dia bom.
12. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?
O que mais gosta é de brincar na rua, no recreio.
-

Criança BS

9. O que pensa que a criança BS acha sobre o Jardim de Infância?
Acha que o Jardim de Infância é só para brincar.
10. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?
Um dia bom seria brincar e estar a conversar com os adultos.
11. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?
Hoje teve um dia bom.
12. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?
A atividade que mais gosta brincar com bonecos.
-

Criança M

9. O que pensa que a criança M acha sobre o Jardim de Infância?
Acha que é um pouco seca.

10. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria brincar no faz-de-conta.

11. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia bom, porque brincou muito.

12. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

A atividade que mais gosta é brincar às mães e aos filhos.

Criança J

9. O que pensa que a criança J acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta muito do Jardim de Infância.

10. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria estar no computador.

11. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Foi um dia muito bom.

12. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

A atividade que mais gosta é estar no computador e jogar à bola. Não há nenhuma atividade que não goste.

Criança RV

9. O que pensa que a criança RV acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta muito de vir ao Jardim de Infância para brincar.

10. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria brincar todo o dia. Um dia mau seria não brincar.

11. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia muito bom.

12. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

A atividade que gosta mais é estar no computador.

Criança H

9. O que pensa que a criança H acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância.

10. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria brincar às cabeleireiras. Um dia mau seria não brincar.

11. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia muito bom.

12. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

O que gosta mais é de brincar no faz-de-conta.

Criança JM

9. O que pensa que a criança JM acha sobre o Jardim de Infância?

Acha que o Jardim de Infância é brincar na terra.

10. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria brincar na rua.

11. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia muito bom.

12. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

A atividade que mais gosta é brincar na rua.

Criança MS

9. O que pensa que a criança MS acha sobre o Jardim de Infância?

Adora vir ao Jardim de Infância.

10. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Não tem dias maus, mas um dia bom seria brincar com as bonecas.

11. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Foi bom porque brincou muito.

12. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

Não tem atividades que goste menos, mas o que mais gosta é de brincar no faz-de-conta.

Criança SS

9. O que pensa que a criança SS acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância.

10. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria brincar nos jogos de mesa.

11. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia muito bom.

12. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

O que gosta mais é de jogar à bola.

Criança TS

9. O que pensa que a criança TS acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de frequentar o Jardim de Infância.

10. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria brincar todo o dia.

11. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia bom..

12. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

O que gosta mais é de jogar à bola.

Criança JF

9. O que pensa que a criança JF acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta muito de vir ao Jardim de Infância,

10. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria brincar todo o dia e um dia mau seria não poder brincar.

11. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia muito bom.

12. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

Não tem atividade que goste menos, mas a que mais gosta é de estar no computador e de jogar à bola.

Criança L

9. O que pensa que a criança L acha sobre o Jardim de Infância?

Adora o Jardim de Infância.

10. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria brincar no exterior.

11. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia bom, porque brincou muito.

12. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

Não tem atividade que goste menos, mas a que mais gosta é de brincar no faz-de-conta.

Criança VM

9. O que pensa que a criança VM acha sobre o Jardim de Infância?

Adora vir ao Jardim de Infância, mas falta muito.

10. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Não tem dias maus, mas um dia bom seria estar o dia todo a brincar no exterior.

11. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia muito bom.

12. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

Não tem atividade que goste menos, mas a que mais gosta é de brincar como se estivesse em casa a limpar e arrumar.

Criança JA

9. O que pensa que a criança JA acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância.

10. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria brincar todo o dia.

11. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia bom, porque brincou muito.

12. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

Não tem atividades que goste menos, mas as que mais gosta são estar no computador e brincar com os carrinhos.

Entrevista à POC S

Criança RL

13. O que pensa que a criança RL acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância.

14. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Não sei o que seria um dia bom, mas um dia mau seria não vir ao Jardim de Infância.

15. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Foi um dia bom.

16. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

Gosta de fazer tudo, mas o que mais gosta é de estar ao pé da educadora.

Criança LV

13. O que pensa que a criança LV acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância.

14. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria andar a brincar.

15. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Não sei como foi o seu dia hoje.

16. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

A atividade que mais gosta é de estar com os colegas.

Criança TA

13. O que pensa que a criança TA acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância.

14. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria estar a brincar.

15. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Teve um dia bom.

16. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

Não sei.

Criança LM

13. O que pensa que a criança LM acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância.

14. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria estar o dia todo no computador.

15. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Teve um dia bom.

16. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

A atividade que mais gosta é ir ao computador.

Criança AC

13. O que pensa que a criança AC acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância.

14. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Não sei.

15. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Faltou.

16. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

O que mais gosta é de brincar com os colegas.

Criança JS

13. O que pensa que a criança JS acha sobre o Jardim de Infância?

Acha que o Jardim de Infância é um bom sítio.

14. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria passar o dia no computador.

15. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Foi um dia bom.

16. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

O que mais gosta é de estar no computador.

Criança RF

13. O que pensa que a criança RF acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância

14. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria estar o dia todo a jogar á bola.

15. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Teve um dia bom.

16. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

Gosta de jogar à bola.

Criança BS

13. O que pensa que a criança BS acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância.

14. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

15. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia bom,

16. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

Gosta de fazer tudo.

Criança M

13. O que pensa que a criança M acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância.

14. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria só brincar e um dia mau seria não vir ao Jardim de Infância.

15. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia bom.

16. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

A atividade que mais gosta é brincar.

Criança J

13. O que pensa que a criança J acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância.

14. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria só brincar e um dia mau seria não vir ao Jardim de Infância.

15. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Foi um dia bom.

16. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

Não sei.

Criança RV

13. O que pensa que a criança RV acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância.

14. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria estar todo o dia a fazer jogos.

15. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia bom.

16. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

A atividade que gosta mais é jogar.

Criança H

13. O que pensa que a criança H acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância.

14. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria fazer desenhos.

15. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia bom.

16. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

O que gosta mais é de fazer desenhos.

Criança JM

13. O que pensa que a criança JM acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância.

14. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria fazer desenhos.

15. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia bom.

16. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

A atividade que mais gosta é fazer jogos.

Criança MS

13. O que pensa que a criança MS acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância.

14. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia mau seria não vir ao Jardim de Infância.

15. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia bom.

16. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

Gosta de tudo, mas o que mais gosta é de fazer jogos.

Criança SS

13. O que pensa que a criança SS acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância.

14. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria só brincar.

15. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia bom.

16. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

O que gosta mais é de estar fazer jogos.

Criança TS

1. O que pensa que a criança TS acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância.

2. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria só brincar.

3. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia bom.

4. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

O que gosta mais é de estar fazer jogos.

Criança JF

13. O que pensa que a criança JF acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância,

14. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria fazer trabalhos.

15. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia bom.

16. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

Gosta de fazer tudo.

Criança L

13. O que pensa que a criança L acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância.

14. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria só brincar.

15. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia bom.

16. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

A atividade que mais gosta é fazer jogos.

Criança VM

13. O que pensa que a criança VM acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância.

14. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria brincar o dia todo.

15. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia bom.

16. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

A atividade que mais gosta é brincar.

Criança JA

13. O que pensa que a criança JA acha sobre o Jardim de Infância?

Gosta de vir ao Jardim de Infância.

14. Como seria um dia bom para ela no Jardim de Infância? E um dia mau?

Um dia bom seria brincar o dia todo.

15. Que tipo de dia pensa que ela teve hoje?

Hoje teve um dia bom.

16. Qual é o tipo de atividade que ela mais gosta? E que menos gosta?

A atividade que mais gosta é brincar.

Entrevista Mãe BS

Entrevistador: O que é que o/a seu/sua filho/filha costuma relatar em casa sobre o Jardim de Infância?

Entrevistada: Que faz trabalhos de manhã, depois almoçam, depois à tarde vão um bocado para a rua, depois voltam a trabalhar...e é assim. Conta mais ou menos as coisas que faz ao dia, a rotina diária.

Entrevistador: Quais as atividades que ele/ela mais gosta?

Entrevistada: O que ele/ela gosta mesmo é de ajudar a professora, de ser assistente da professora. Gosta muito de fazer os trabalhos, mas também gosta de acompanhar a professora.

Entrevistador: E as que menos gosta?

Entrevistada: Gosta de tudo um pouco.

Entrevistador: O que acha que o seu filho sente sobre o Jardim de Infância?

Entrevistada: Os primeiros meses foram muito complicados para mim, chorava muito... A partir do terceiro mês foi melhor. Mas agora está mais integrado/a e como tem cá o/a primo/a, ainda melhor! Gosta de estar cá e quando alguém falta, sente a diferença.

Entrevistador: O que acha que ele/ela vem cá fazer?

Entrevistada: Vem aprender.

Entrevistador: Como acha que seria um bom dia para ele/ela?

Entrevistada: Todos os dias são bons, exceto se a professora tiver que faltar.

Entrevista Mãe H

Entrevistador: O que é que o/a seu/sua filho/filha costuma relatar em casa sobre o Jardim de Infância?

Entrevistada: O/A meu/minha filho/a gosta de tudo. Diz que gosta de estar com as professoras. É uma criança que gosta mais de estar cá dentro a brincar com vocês do que lá fora, gosta de ajudar.

Entrevistador: Quais as atividades que ele/ela mais gosta?

Entrevistada: Brincar...brincar com as bonecas.

Entrevistador: E as que menos gosta?

Entrevistada: Gosta de tudo! Nunca diz que não gosta de nada. Gosta de interagir...

Entrevistador: O que acha que o seu filho sente sobre o Jardim de Infância?

Entrevistada: Gosta de estar cá. Às vezes eu vou para o Porto e ele/ela diz que quer vir para a escola. Gosta muito da escolinha, de brincar com os amigos.

Entrevistador: O que acha que ele/ela vem cá fazer?

Entrevistada: Fazer atividades.

Entrevistador: Como acha que seria um bom dia para ele/ela?

Entrevistada: Para mim um bom dia para ele/ela é ir passear fora da escola. Ele/ela gosta muito da escola, mas quando dizem que é para ir a um shopping ou quando vai a um parque, ele/ela fica maluco/a.

Entrevistador: E um mau dia?

Entrevistada: Mau dia acho que é ficar fechada em casa, que ela não gosta de ficar em casa. Prefere vir à escola. Ele/ela própria é que me acorda para vir trazê-lo/la à escola.

Entrevista Mãe RL

Entrevistador: O que é que o/a seu/sua filho/filha costuma relatar em casa sobre o Jardim de Infância?

Entrevistada: Que brinca, gosta muito de todas as pessoas que trabalham aqui, que come, e as atividades que faz.

Entrevistador: Quais as atividades que ele/ela mais gosta?

Entrevistada: Pintar, desenhar.

Entrevistador: E as que menos gosta?

Entrevistada: Sei lá, ele/ela gosta de fazer tudo.

Entrevistador: O que acha que o seu filho sente sobre o Jardim de Infância?

Entrevistada: Ele/ela gosta bastante.

Entrevistador: O que acha que ele/ela vem cá fazer?

Entrevistada: Para aprender e estar em convívio com as outras crianças.

Entrevistador: Como acha que seria um bom dia para ele/ela?

Entrevistada: Melhor dia é aprender alguma coisa e estar em convívio com as crianças.

Entrevistador: E um mau dia?

Entrevistada: Era o oposto.

Apêndice XXI – Manta Mágica da Abordagem de Mosaico



Figura 68 – Manta Mágica com a janela central fechada



Figura 69 – “Manta Mágica” com a janela central aberta

Apêndice XXII – Categorização da Abordagem de Mosaico

Exterior

“O que gostas mais?”:

- Brincar com a terra
 - Gosto de fazer buracos na terra. – LV
 - Gosto de fazer bolos de terra. – RF e BS
- Brincar na rua
 - Gosto de jogar à bola. – JF
 - Gosto de brincar na borracha. – RF e BS
- Mudar o exterior
 - Ah...gosto...gostava de pôr na rua...se fosse rico ia lá buscar ao McDonald's o escorrega e punha ali (aponta para a rua) um labirinto escuro! Uhuhuh! Brincava muito lá! – LM
 - Gostava de pintar o chão de cor-de-rosa. – BS
 - Queria ter um escorrega, um baloiço e um labirinto no escuro...Gostava de ter um urso verde como o urso do Parque. - RL

“O que não gostas?”:

Nenhuma referência negativa.

Interior

“O que gostas mais?”:

- Gosto dos chouriços porque posso-me deitar e sentar. – LV
- Fazer gomas.- JM1, JA

“O que não gostas?”:

- Aprender coisas novas. – JS
 - Não gosto de escrever. - VM
 - Não gosto de trabalhar. – JM1
 - Não gosto de brincar. - BS
 - Ficar a descansar.- JS
 - Da vassoura e da pá. – SS
- Área da Pintura

“O que gostas mais?”:

- Gosto do quadro das pinturas porque gosto de fazer pinturas. – RF
- Pintar e brincar. – JM1

“O que não gostas?”:

- Não gosto da escola e de desenhos. – JM1
- Área das Ciências

“O que gostas mais?”:

- As tartarugas são lindas. – BS
- Dos animais. – AC, JS

“O que não gostas?”:

- De brincar com os animais.- M
- Área das T.I.C.
 - Gosto dos computadores porque gosto de jogos. – RL,
 - Do computador. – SS, M, JM, RF, RL,BS, H, RV, LV,TA

“O que não gostas?”:

- Ir ao computador.- JF
- Jogos

“O que gostas mais?”:

- Gosto do armário porque gosto dos jogos de Matemática e de Ciências – RV
- Jogos. - M

“O que não gostas?”:

- De fazer um jogo. – RV

- Área do Faz-de-conta (Jogo simbólico)

“O que gostas mais?”:

- Gosto do faz-de-conta porque gosto de brincar às mães e aos pais e de cozinhar. – H
- Gosto de brincar às compras e vendas. – RL
- Brincar com os bonecos. – VM
- Do faz-de-conta para brincar. - TA

- Gosto de brincar no faz-de-conta. – JÁ
- Do faz-de-conta. - L

“O que não gostas?”:

- Não gosto de ir para o faz de conta. – BS
- Refeitório

“O que gostas mais?”:

- Gosto de comer e gosto do lava-loiça porque gosto de ter a loiça lavada.
- RV

“O que não gostas?”:

- Do sumo da escola.- H
- Arroz doce. – AC
- Do almoço. - SS
- Casa de banho

“O que não gostas?”:

- Quando vou à casa de banho.- RF

Relação Social

“O que gostas mais?”:

- Vou tirar uma foto ao LV, ao RL, ao AC e ao TA porque são os meus melhores amigos. – LM
- Gosto de brincar com a M. - JS
- Gosto da porta da entrada porque gosto de ir brincar lá para fora com o AC. – LV
- Gosto de tudo. – TS, LM, MS

“O que não gostas?”:

- Não gosto de brincar sozinha. – LM
- Quando os meus amigos me estão sempre a bater. – JM
- Não gosto da hora de ir para casa porque a minha mãe me batia mas já não bate porque lhe doía a cabeça.- JA
- Não gosto de ir embora, - BS
- Ir embora.- JF
- Quando vou embora. LV

- Não gosto (do JI). – JA

Achas que é importante vires ao JI?

-Não. - M, JM1

- Sim. - JI, JF, LM, BS, MS, RV, LV, VM, RL, RF, JM, JA, SS, L, AC

Apêndice XXIII – Mudança do exterior do JI



Figura 70 – Casa



Figura 71 – Balizas improvisadas



Figura 72 - Bancos



Figura 73 – Caracol “AEIOU”



Figura 74 – Jogo da Serpente



Figura 75 – Jogo da Macaca



Figura 76 – Identificação do JI



Figura 77 – Pufs feitos com pneus e tecidos