

Liliana Isabel Catarrinho Carqueija

Relatório Final

Das Aprendizagens (in)visíveis da Creche às Aprendizagens visíveis do Jardim de Infância

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

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutora Vera do Vale

Arguente: Prof. Doutora Paula Neves

Orientador: Prof. Doutora Ana Coelho

Data da realização da Prova Pública: 27 de novembro de 2015

Classificação: 17

Agradecimentos

A obtenção deste grau académico assume-se como mais uma etapa de vida. Ao longo desta viagem várias foram as pessoas que se cruzaram comigo, talvez me esqueça de mencionar algumas, mas todas, de uma maneira ou de outra, contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Primeiramente agradeço aos meus pais que me proporcionaram a realização do sonho de infância, sem eles esta viagem teria sido impossível.

Ao meu irmão, à minha pequena Leonor, à minha família e principalmente aos meus pais que sempre confiaram em mim, me incentivaram, compreenderam e acima de tudo pela paciência de me verem constantemente chegar e partir com a “casa” atrás.

À Rita pela amizade inigualável, carinho, compreensão e confiança de sempre. Mesmo distante está sempre presente e acredita em mim.

Às amigas que encontrei nesta viagem, Lucía, Marina Machado e Marina Rocha, pela partilha dos bons momentos e dos momentos menos bons que esta caminhada nos proporcionou, pela partilha de experiências e saberes, sempre estiveram presentes com carinho, compreensão e interajuda.

A todos os meus amigos e amigas, pela amizade, palavras de encorajamento, pela paciência de me ouvirem a falar sempre dos “meus” meninos e meninas e por acreditarem sempre em mim.

A todos os docentes com quem me cruzei desde o início desta viagem, que partilharam os seus saberes e contribuíram para me desenvolver enquanto pessoa e profissional e estimularam ainda mais o meu interesse pela educação pré-escolar.

Às educadoras cooperantes que amavelmente me deixaram descobrir as suas salas, pela constante orientação, disponibilidade e partilha, permitindo assim que evoluísse enquanto profissional.

E por último, mas não menos importante, muito pelo contrário sem elas nada disto seria possível, agradeço a todas as crianças, que me permitiram entrar nos seus mundos de fantasia, que me proporcionaram momentos únicos que certamente não conseguirei transmitir neste relatório, devido à sua enorme riqueza. Agradeço-lhes ainda pela amizade, carinho, colaboração, motivação e disponibilidade que sempre demonstraram.

Das Aprendizagens (in)visíveis da Creche às Aprendizagens visíveis do Jardim de Infância

Resumo: No âmbito da unidade curricular de Prática Educativa, tendo como finalidade a obtenção do grau Mestre em Educação Pré-Escolar, surge o presente relatório. Este documento visa, descrever, analisar e refletir criticamente o percurso formativo, realizado no âmbito de dois estágios curriculares, um na valência de creche e outro no jardim de infância, permitindo assim divulgar e partilhar as aprendizagens, opções e práticas desenvolvidas no decorrer dos estágios.

O relatório divide-se, essencialmente, em duas partes.

Na primeira parte encontra-se a contextualização e caracterização da prática, permitindo o conhecimento dos respetivos contextos educativos, onde decorreram as práticas de ensino supervisionado. Apresenta-se ainda de forma sintetizada, uma análise crítico-reflexiva, das experiências e das aprendizagens despoletadas nos estágios.

Na segunda parte, destacam-se 5 experiências-chave que tiveram um maior impacto no decorrer da intervenção pedagógica. Foram eleitas tanto experiências vivenciadas em cada um dos contextos como experiências comuns aos dois. A este nível, foram escolhidas as seguintes experiências: “Aprendizagens (in)visíveis em Creche”, “Projeto Pedagógico «Os Fantoches»”, “Comportamentos Desafiadores”, “Abordagem Mosaico” e “A Importância do Brincar”, estas experiências serão descritas e analisadas de forma crítico-reflexiva.

Palavras-chave: Creche, Jardim de Infância, Aprendizagens, Brincar

From (in)visible Nursery Learning to visible Kindergarten Learning.

Abstract: Within the course of Educational Practice and aiming to achieve the degree Master in Preschool Education, this report emerges. The major goal of this document is to describe, analyze and critically reflect the formational journey, held under two internships which took place both in nursery valence and in kindergarten, whereby the possibility to disseminate and share the learning, options and practices developed throughout the stage, is obtained.

The present report consists of two main parts.

The first one focuses on the practice contextualization and characterization and, therefore, a better knowledge of the respective educational contexts where the supervised teaching practices took place. Although in a synthesized way, in this part we may also find a critical and reflective analysis of the experiences and learning triggered during the aforementioned internships.

In the second part this report, five key experiences that have had a greater impact during the pedagogical intervention, stand out. Life experiences in each context as well as common experiences to both, were taken into account. The following experiences have had prime focus with regard to this level: “(In)Visible Learning in Nursery”, “Educational Project «The Puppets»”, “Challenging Behaviors”, “Approach Mosaic” and “The Importance of Play”, these experiences will be described and analyzed in a critical and reflective way.

Keywords: Nursery, Kindergarten, Learning, To Play

Índice Geral

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO	7
SECCÃO A – CRECHE	9
Capítulo I – Prática Educativa Supervisionada em Creche	11
1.1 Contextualização e Caraterização da Creche.....	11
1.2 Caraterização do Grupo	13
1.3 Ambiente Educativo – Organização do Espaço e do Tempo.....	14
1.4 Interações	15
1.5 Prática Pedagógica da Educadora Cooperante	18
1.6 Descrição e Análise Reflexiva das Experiências de Aprendizagem do Estágio	22
SECCÃO B – JARDIM DE INFÂNCIA.....	31
Capítulo II – Prática Educativa Supervisionada em Jardim de Infância.....	33
2.1 Contextualização e Caraterização do Jardim de Infância	33
2.2 Caraterização do Grupo	36
2.3 Ambiente Educativo – Organização do Espaço e do Tempo.....	38
2.4 Interações	41
2.5 Prática Pedagógica da Educadora Cooperante	44
2.6 Descrição e Análise Reflexiva das Experiências de Aprendizagem do Estágio	47
PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE	55
SECCÃO A – CRECHE	57
Capítulo III – Aprendizagens (in)visíveis em Creche	59
SECCÃO B – JARDIM DE INFÂNCIA	63
Capítulo IV – Projeto Pedagógico «Os Fantoches».....	65
Capítulo V – Comportamentos Desafiadores	75
Capítulo VI – Abordagem Mosaico.....	81
6.1 As Vozes das Crianças	81
6.2 Metodologia da Investigação	82
6.3 Descrição do Estudo	83

6.4 Apresentação dos Dados	85
6.5 Considerações	88
SECÇÃO C – COMUM	89
Capítulo VIII – A Importância do Brincar.....	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101
APÊNDICES	113
SECÇÃO A – CRECHE	115
SECÇÃO B – JARDIM DE INFÂNCIA	141
SECÇÃO C – ABORDAGEM MOSAICO	191

Índice de Apêndices

Apêndice 1 – Guião de Observação Creche	117
Apêndice 2 – Quadro de Instalações	130
Apêndice 3 – Instalações Interiores	131
Apêndice 4 – Instalações Exteriores	132
Apêndice 5 – Horário Instituição	132
Apêndice 6 – Distribuição das crianças	133
Apêndice 7 – Recursos Humanos	133
Apêndice 8 – Planta Sala da Aquisição de Marcha	134
Apêndice 9 – Planta Sala de 1 Ano	135
Apêndice 10 – Rotinas	136
Apêndice 11 – Proposta “Jornais”	136
Apêndice 12 – Proposta “Balões”	137
Apêndice 13 – Leitura de Histórias	137
Apêndice 14 – Proposta “Pintura Giratória”	138
Apêndice 15 – Proposta “Tapete de Texturas”	139
Apêndice 16 – Guião de Observação Jardim de Infância	143
Apêndice 17 – Instalações	154
Apêndice 18 – Divisão das Salas	156
Apêndice 19 – Espaço Exterior	156
Apêndice 20 – Recursos Humanos	157
Apêndice 21 – Planta da Sala	158
Apêndice 22 – Horário Atividades Curriculares	160
Apêndice 23 – Horário Atividades Extracurriculares	160
Apêndice 24 – Planificação Tabela do Tempo	161
Apêndice 25 – Execução da Proposta	162
Apêndice 26 – Planificação Semear e Plantar na Sala Amarela	164
Apêndice 27 – Ficha Semear e Plantar	166
Apêndice 28 – Execução da Proposta	167
Apêndice 29 – Planificação Garrações Decorados	168
Apêndice 30 – Execução da Proposta	170

Apêndice 31 – Planificação Histórias Tradicionais	171
Apêndice 32 – Execução da Proposta	173
Apêndice 33 – Planificação Dia do Pai	174
Apêndice 34 – Execução da Proposta	176
Apêndice 35 – Planificação Projeto “Os Fantoques”	177
Apêndice 36 – Ideias para a História	182
Apêndice 37 – História	183
Apêndice 38 – Desenvolvimento do Projeto	185
Apêndice 39 – Produto Final - Panfleto	189
Apêndice 40 – Autorização Pais	193
Apêndice 41 – Autorização Fotografias	194
Apêndice 42 – Contrato com as Crianças	195
Apêndice 43 – Entrevista às Crianças	196
Apêndice 44 – Entrevista aos Pais	199
Apêndice 45 – Entrevista à Auxiliar	201
Apêndice 46 – Entrevista à Educadora	202
Apêndice 47 – Desenrolar da Investigação	203

Índice de Figuras

Figura 1 – Serviços Administrativos	131
Figura 2 – Sala Amamentação/Isolamento.....	131
Figura 3 – Fraldário	131
Figura 4 – Casa de banho crianças	131
Figura 5 – Refeitório	131
Figura 6 – Cozinha	131
Figura 7 – Parque	132
Figura 8 – Horta	132
Figura 9 – Área do Tapete	134
Figura 10 – Área subjacente ao tapete	134
Figura 11 – Área das Construções	135

Figura 12 – Armário com as caixas das áreas	135
Figura 13 – Visualização do material	136
Figura 14 – Distribuição de folhas de jornal	136
Figura 15 – Primeiro contato com as folhas	137
Figura 16 – Exploração de jornais	137
Figura 17 – Primeiro contato	137
Figura 18 – Brincar	137
Figura 19 – Primeira leitura	137
Figura 20 – Continuação da leitura	137
Figura 21 – Interação com as crianças na leitura da história	138
Figura 22 – Leitura de uma nova história	138
Figura 23 – Interação e conversa sobre o livro	138
Figura 24 – Visualização de objetos giratórios	138
Figura 25 – Exploração de objetos	138
Figura 26 – Primeira tentativa de proposta	139
Figura 27 – Interesse das crianças	139
Figura 28 – Crianças a realizar a tarefa	139
Figura 29 – Produto Final	139
Figura 30 – Tapete	139
Figura 31 – Primeiro contato com o tapete	139
Figura 32 – Exploração	140
Figura 33 – Exploração com as diversas partes do corpo	140
Figura 34 – Curiosidade por texturas específicas	140
Figura 35 – Tentar retirar objetos	140
Figura 36 – Instituição	155
Figura 37 – Palco e tapetes	155
Figura 38 – Dormitório	155
Figura 39 – Refeitório	155
Figura 40 – Ginásio/Sala polivalente	155
Figura 41 – Pátio exterior às salas	156
Figura 42 – Horta	156
Figura 43 – Jardim	156

Figura 44 – Parque infantil	156
Figura 45 – Sala de atividades	158
Figura 46 – Cantinho da leitura	158
Figura 47 – Jogos de mesa	159
Figura 48 – Jogos de manta	159
Figura 49 – Cantinho da escrita.....	159
Figura 50 – Mesas	159
Figura 51 – Cantinho das bonecas	159
Figura 52 – Escolha dos estados do tempo	162
Figura 53 – Escolha das imagens	162
Figura 54 – Roda do tempo	162
Figura 55 – Coloração de imagens	162
Figura 56 – Tabela do tempo	163
Figura 57 – Leitura da história	167
Figura 58 – Contato com plantas	167
Figura 59 – Plantar e semear	167
Figura 60 – Sementeiras	167
Figura 61 – Realização da ficha	167
Figura 62 – Escolha de materiais	170
Figura 63 – Decoração do garrafão	170
Figura 64 – Exemplo de decoração	170
Figura 65 – Produto Final	170
Figura 66 – Conto de histórias	173
Figura 67 – Escolher a imagem	173
Figura 68 – Colocar a imagem pela ordem	173
Figura 69 – Sequência e lista de materiais para a dramatização	173
Figura 70 – Cartão “Pai”	176
Figura 71 – Cartão “Coração”	176
Figura 72 – Cartão “Carro 4 janelas”	176
Figura 73 – Cartão “Carro 2 janelas”	176
Figura 74 – Produto final	176
Figura 75 – Primeiro esboço da teia conceptual	185

Figura 76 – Pesquisa no computador	185
Figura 77 – Pesquisa em revistas	185
Figura 78 – Contato com o dicionário	185
Figura 79 – Construção da teia conceptual	185
Figura 80 – Teia conceptual composta com alguns resultados da pesquisa	185
Figura 81 – Produto final do desenho dos fantoches	186
Figura 82 – Apresentação do desenho	186
Figura 83 – Preenchimento da tabela	186
Figura 84 – Tabela completa	186
Figura 85 – Dramatizações	186
Figura 86 – Jogo marionetas	186
Figura 87 – Continuação da teia	187
Figura 88 – Construção da história	187
Figura 89 – Construção dos fantoches	187
Figura 90 – Construção dos cenários	187
Figura 91 – Apresentação da peça de teatro	187
Figura 92 – Crianças e as suas construções	187
Figura 93 – Escolha do desenho do cantinho dos fantoches	188
Figura 94 – Desenho escolhido	188
Figura 95 – Construção do cantinho	188
Figura 96 – Cantinho dos fantoches	188
Figura 97 – Teia conceptual final	188
Figura 98 – Assinatura do contrato	203
Figura 99 – Desenhos.....	203
Figura 100 – Construção dos mapas	203
Figura 101 – Conversa e partilha de ideias	203
Figura 102 – Mapas	204
Figura 103 – Manta Mágica	204

Índice de Quadros

Quadro 1 – Instalações	130
Quadro 2 – Horário da instituição	132
Quadro 3 – Distribuição das crianças	133
Quadro 4 – Profissionais	133
Quadro 5 – Rotinas	136
Quadro 6 – Instalações	154
Quadro 7 – Organização das salas do Jardim de Infância	156
Quadro 8 – Profissionais	157
Quadro 9 – Atividades curriculares (rotinas)	160
Quadro 10 – Atividades Extracurriculares	160

Abreviaturas

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

CE – Componente Educativa

EPE – Educação Pré-Escolar

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

IPC – Instituto Politécnico Coimbra

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de infância

ME – Ministério da Educação

MEPE – Mestrado Educação Pré-Escolar

MSSS – Ministério da Solidariedade e Segurança Social

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientação Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA – Plano Anual de Atividades

PARES – Programa de Alargamento das Redes e Equipamentos Sociais

PCS – Projeto Curricular de Sala

PDI – Plano de Desenvolvimento Individual

PE – Projeto Educativo

PES – Prática de Ensino Supervisionado

INTRODUÇÃO

Introdução

No âmbito da unidade curricular de Prática Educativa que integra o plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE) da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico Coimbra (ESEC/IPC), surge o presente relatório, para a obtenção do grau de Mestre. Este documento, tem como intuito, dar a conhecer ao leitor o processo que envolveu a intervenção pedagógica, de forma a que compreenda genericamente a experiência de estágio, o contexto em que o mesmo decorreu, o seu valor formativo e as competências profissionais adquiridas nas situações de prática supervisionada nos dois contextos educativos – Creche e Jardim de Infância.

O estágio supervisionado decorreu num total de 20 semanas, 7 semanas na valência de Creche e 13 semanas em Jardim de Infância. O estágio em Jardim de Infância foi partilhado com uma colega.

O presente relatório é composto, por duas partes distintas.

A Parte I corresponde à descrição e análise crítico-reflexiva dos contextos educativos em que decorreram os estágios, das propostas desenvolvidas e experiências vivenciadas nas práticas de ensino supervisionadas (PES). A Secção A destina-se ao contexto de Creche e a Secção B ao Jardim de Infância, em cada secção é feita uma breve apresentação das instituições, as caracterizações dos grupos, dos ambientes educativos e as interações, são ainda apresentadas as práticas das educadoras cooperantes e as experiências de aprendizagem vivenciadas nos estágios. É de referir que os dados referentes às educadoras cooperantes, às auxiliares e às crianças encontram-se protegidos, pelo que serão utilizadas apenas as iniciais dos seus nomes.

Nesta mesma parte, são expostas as reflexões das práticas desenvolvidas, sustentadas com revisão de literatura. Estas reflexões foram muito importantes no meu percurso, pois como salienta Schön (1983), citado por Coelho (2004), “é a capacidade de reflexão que permite ao profissional progredir e construir a sua forma

peçoal de conhecer, e adquirir uma competência para agir com eficiência e profissionalismo em situações indeterminadas e singulares” (p.195).

Segue-se a Parte II, onde são apresentadas cinco experiências-chave que considerei relevantes e que foram um desafio no meu percurso formativo. É de salientar que uma das experiências-chave apresentada tem uma natureza investigativa. A II parte organiza-se em três secções, sendo a Secção A dirigida à Creche, a Secção B ao Jardim de Infância e a Secção C corresponde a uma experiência comum às duas valências.

A primeira experiência designada “As Aprendizagens (in)visíveis em Creche”, tal como o título indica está diretamente ligada à creche e tem como finalidade perceber como ocorrem as aprendizagens e a forma como estas são compreendidas pelos adultos.

A segunda intitulada “Projeto Pedagógico «Os Fantoches»”, tem como intuito a descrição e análise do projeto pedagógico implementado no decorrer da prática educativa supervisionada e ainda uma breve referência ao trabalho de projeto.

A terceira denominada “Comportamentos Desafiadores”, tem como objetivo perceber o papel do(a) educador(a) perante esses comportamentos, compreender quando intervir, a descrição de algumas situações vivenciadas na prática educativa e alguns exemplos de estratégias utilizadas para contornar essas situações.

A quarta, intitulada “Abordagem Mosaico”, corresponde a uma experiência investigativa, em que as perspetivas das crianças são tidas em conta enquanto intervenientes da ação educativa.

A quinta e última experiência, intitula-se “A Importância do Brincar”, tem como objetivo perceber as vantagens e a importância que o brincar tem para o desenvolvimento da criança.

Seguem-se as considerações finais, que refletem todo o percurso formativo, evidenciando as aprendizagens ocorridas neste percurso e como estas contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Posteriormente, são apresentadas as referências bibliográficas relativas às obras consultas que apoiaram a construção deste documento, este relatório termina com os apêndices que suportam e complementam algumas das análises e descrições mencionadas neste trabalho.

Por fim, importa referir que intitulei este Relatório “Das Aprendizagens (in)visíveis da Creche às Aprendizagens visíveis do Jardim de Infância”, uma vez que no decurso da prática supervisionada houve momentos de reflexão acerca dos efeitos que as práticas teriam nas crianças. Através desta reflexão foi possível compreender que o trabalho feito tanto em Creche como no Jardim de Infância é complexo e tem efeitos positivos e duradouros no desenvolvimento das crianças, porém, na valência de Creche os efeitos das práticas no desenvolvimento da criança, não são identificados de imediato, pois manifestam-se a longo prazo, sendo por isso, as aprendizagens consideradas invisíveis.

PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO

SECÇÃO A - CRECHE

Capítulo I – Prática Educativa Supervisionada em Creche

O presente capítulo tem como intuito apresentar o contexto e evidenciar o trabalho realizado ao longo da prática em Creche.

Inicialmente, é feita a contextualização e caracterização da Creche onde decorreu a ação pedagógica, com o intuito de dar a conhecer a instituição. Seguidamente, é apresentado o ambiente educativo, demonstrando como este se organiza espacial e temporalmente. Posteriormente, é feita a caracterização do grupo, que tem como objetivo dar a conhecer o grupo de crianças que participou na ação pedagógica. Depois encontram-se as interações, onde se caracterizam as interações que ocorreram na prática e que foram consideradas relevantes. O penúltimo ponto tratado neste capítulo, apresenta de forma reflexiva a prática pedagógica da educadora cooperante e por último é feita a descrição e análise reflexiva referente às experiências de aprendizagem vivências em estágio.

Importa referir, que as informações que constam neste capítulo foram recolhidas durante a ação pedagógica, tendo o auxílio do guião de observação (cf. Apêndice 1), este permitiu sistematizar e organizar a informação de acordo com a sua relevância.

De forma a complementar as observações realizadas, foram consultados os documentos fornecidos pela instituição (PE- Projeto Educativo da Instituição, PCG – Projeto Curricular de Grupo e o PAA– Plano Anual de Atividades) e ainda realizadas entrevistas informais aos intervenientes na ação educativa dos dois grupos de crianças.

1.1 Contextualização e Caracterização da Creche

Com o decorrer dos tempos o estatuto da criança na família, na educação e na sociedade tem vindo a modificar-se. Ao ser reconhecido o papel ativo da criança na família e na educação, são necessárias alterações na sociedade, principalmente nas formas de *educar e cuidar*.

Simultaneamente, as transformações políticas, económicas e sociais, afirmam a necessidade de respostas educativas que apoiem as famílias na educação das suas

crianças. Como refere a autora Gabriela Portugal (1998) “as creches surgem como um meio de cobrir as necessidades das famílias, frequentemente por razões económicas, não podem de outro modo realizar a educação das suas crianças” (pp.123-124).

Importa referir que, no contexto português, a educação das crianças dos 0 aos 3 anos pertence ao MSSS – Ministério da Solidariedade e da Segurança Social.

No enquadramento legal, as creches regem-se por alguns documentos entre eles, o manual elaborado pelo MSSS, com um carácter abrangente e detalhado, com intuito de auxiliar as instituições a acreditarem a sua qualidade, perante este ministério. E ainda pela Recomendação nº3/2011 do Conselho Nacional de Educação (Vasconcelos, 2011), que reflete as preocupações dos profissionais no que respeita a qualidade dos serviços de apoio à primeira infância.

Iniciando a caracterização da Creche onde decorreu a ação pedagógica, esta integra-se numa IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social e situa-se numa zona urbana de Coimbra.

A creche surgiu no ano de 2010, no âmbito do Programa de Alargamento das Redes de Equipamentos Sociais (PARES).

A instituição é uma reconversão de um edifício habitacional e, por isso, os espaços foram adaptados e pensados para proporcionar as melhores condições às crianças.

O edifício no geral encontra-se em bom estado de conservação, constando de um bloco único com quatro pisos. Esses pisos são compostos por diversas instalações (cf. Apêndice 2 e 3).

No que concerne à ludoteca, importa referir que se encontra em fase final de desenvolvimento e relativamente aos dormitórios, apenas um dos dormitórios é fixo e destina-se ao berçário, as restantes crianças dormem na sala de 1 ano e no ginásio, pois nestas duas acomodações são colocados catres para as crianças poderem dormir.

Relativamente ao espaço exterior (cf. Apêndice 4), este considerado por Post, e Hohmann, (2011) como “um prolongamento importante do ambiente interior de

exploração de brincadeira” (p.161), é composto por um parque infantil, um jardim e uma horta. As crianças frequentam com maior regularidade o parque infantil, uma ou duas vezes por dia sempre que as condições atmosféricas assim o permitam, foi observado que sempre que as crianças não iam ao exterior ficavam inquietas, uma vez que passavam o tempo todo no mesmo espaço.

O horário de funcionamento da instituição (cf. Apêndice 5) é das 07h30min às 19h30min, com atividade de segunda a sexta-feira. O estabelecimento oferece expressão motora e expressão musical. As crianças podem usufruir de aulas de yoga, mas esta é uma atividade paga e por essa razão só algumas crianças têm acesso.

A creche disponibiliza o serviço de atividades de animação e apoio à família (AAAF), mas esta apenas funciona caso hajam 10 inscrições.

O estabelecimento é frequentado por um total de 52 crianças (cf. Apêndice 6) e dispõe de um total de 14 profissionais (cf. Apêndice 7).

1.2 Caracterização do Grupo

A ação pedagógica decorreu com dois grupos de crianças, uma vez que a educadora cooperante era responsável por duas salas, a sala da aquisição de marcha e a sala de 1 ano.

O grupo da sala da aquisição de marcha era constituído por oito crianças (três do sexo masculino e cinco do sexo feminino), com idades compreendidas entre os nove e os doze meses.

As crianças do grupo, ao nível da linguagem utilizavam vocalizações e linguagem gestual. No que concerne à autonomia, dependiam muito dos adultos e ao nível da motricidade global eram notórias as diferenças entre as crianças, pois havia uma criança que já andava sozinha, outras suportavam o peso das pernas quando as seguravam de pé, uma ou outra caminhava com apoio e duas conseguiam estar em pé sem apoio.

Relativamente ao grupo da sala de 1 ano, era composto por nove crianças (seis do sexo feminino e três do sexo masculino), com idades compreendidas entre os catorze e os dezoito meses.

Neste grupo, relativamente à linguagem, algumas crianças já pronunciavam algumas palavras, enquanto que outras apenas produziam e reproduziam sons que representavam pessoas ou objetos. As crianças já demonstravam alguma autonomia, principalmente nas refeições, pois só duas ou três crianças necessitavam de ajuda.

Quanto à motricidade global, todas as crianças já andavam, umas com mais segurança que outras, conseguiam agarrar, manipular, puxar e atirar objetos, mas apresentavam dificuldades na realização de puzzles de encaixe, na preensão do lápis e do pincel.

1.3 Ambiente Educativo - Organização do Espaço e do Tempo

O ambiente educativo é muito importante para o desenvolvimento das crianças, uma vez que em creche “deverá refletir a crença na competência participativa da criança e criar múltiplas oportunidades para o seu bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento” (Oliveira-Formosinho & Araújo S., 2013, p.93).

No que concerne ao espaço, na sala de atividades da aquisição de marcha (cf. Apêndice 8), existiam duas áreas distintas: a área do tapete, onde se realizavam diversas propostas individuais ou em pequeno grupo e a área subjacente ao tapete, esse espaço era propício para as crianças treinarem a marcha e existia uma mesa para a realização de propostas de expressão plástica .

A sala de 1 ano (cf. Apêndice 9), era composta por três espaços centrais, o espaço do tapete, o subjacente ao tapete e o da mesa, nestes espaços as crianças poderiam explorar os materiais referentes às diferentes áreas.

Estas áreas estavam representadas por imagens em locais específicos da sala e os materiais estavam em caixas (com a mesma imagem que estava no local respetivo da sala) colocadas numa estante ao alcance das crianças.

A repartição do espaço em áreas permite às crianças pequenas “começar a explorar e a compreender categorias – o modo como as coisas são idênticas ou diferentes – e a desenvolver a consciência espacial de onde as coisas estão” (Post & Hohmann, 2011. p.144).

No que se refere à organização do tempo e das atividades, este é muito importante, pois quando “se proporciona um horário diário previsível e se prestam cuidados segundo rotinas tranquilas, estão a dar-se às crianças muitas oportunidades de realizarem as suas ações e ideias” (Post & Homann, 2011. p.194).

Relativamente às rotinas existentes (cf. Apêndice 10), estas eram semelhantes nas duas salas e tinham caráter flexível. É importante esta flexibilidade, uma vez que permite acomodar as necessidades de cada criança (Post & Hohmann, 2011).

1.4 Interações

Na valência de creche, as interações são cruciais e são realizadas:

De uma maneira muito física, sabendo que segurar, tocar, abraçar, fazer festas, baloiçar, cantar, falar suavemente e estar ao alcance do olhar e da mão é fundamental para as crianças muito pequenas, que experimentam tudo e todos de um modo sensorial e ativo (Post & Hohmann, 2011, p.69).

Na PES realçaram-se quatro tipos de interações que influenciavam de forma direta o funcionamento dos grupos de crianças. As interações são: a das crianças entre si, a das crianças com a equipa educativa, a da equipa educativa entre si e a da equipa educativa com a família.

A interação entre as crianças é muito importante para o seu desenvolvimento, porque oferece oportunidades para a tomada de papel do outro pela criança e para a diferenciação do seu ponto de vista relativo ao de outra pessoa (Camaioni, 1980, cit. Oliveira & Rossetti-Ferreira, 1993). Para além disso, a criança aprende a pertencer a um grupo, a aceitar e a contestar, a ser dependente ou independente, líder ou seguidor (Oliveira, 2002).

Nos dois grupos, a interação das crianças entre si, era muito positiva, a maioria mostrava interesse em brincar com outras crianças e algumas principalmente da sala da aquisição de marcha preferiam brincar sozinhas. Na partilha de brinquedos, a maioria partilhava os brinquedos, enquanto outras tendiam a brincar com os brinquedos que mais gostavam, gerando-se conflitos (beliscar, empurrar, morder), choro e birras, quando as outras crianças agarravam nesses brinquedos.

Nesta situação específica de conflito a interação, permite à criança conhecer o significado do sucesso e insucesso, e conseguir ou não atingir os seus objetivos, cabe nesta situação concreta ao educador mediar e permitir que as crianças sugiram soluções para a resolver.

Apesar dos dois grupos estarem em salas diferentes, diariamente as crianças juntavam-se na sala de 1 ano para dormir e quando acordavam estavam sempre juntas para um momento de brincadeira livre, permitindo-lhes interagir umas com as outras, de forma a fortalecer as relações.

No que concerne às interações das crianças com a equipa educativa, estas devem ser encaradas como uma atitude permanente por parte dos adultos, para que se possa promover o desenvolvimento das crianças.

Esta interação é importante, pois a compreensão que a criança tem de si mesma desenvolve-se através dos outros, e por isso o adulto ao interagir com a criança permite que esta consiga desenvolver a sua identidade. Como podemos verificar :

Por vezes a criança possui uma melhor compreensão de si do que o adulto; outras vezes é o adulto quem tem uma compreensão mais adequada. O objetivo é colaborar com a criança de modo a que o desenvolvimento da sua identidade seja valorizado e realístico. (Hohmann & Weikart, 2011, p.63)

As crianças de ambos os grupos mostravam cumplicidade com a equipa educativa, tendo a necessidade de chamar há sua atenção e reagiam prontamente às

indicações que lhes eram dirigidas (esta atitude só foi visível com o grupo da sala de 1 ano). Quando os adultos não deixavam as crianças fazer o que queriam, estas choravam e faziam birras, mas quando as elogiavam reagiam com um sorriso.

A equipa educativa tratava as crianças com cuidado no que concerne aos sentimentos e bem-estar emocional, de forma carinhosa e afetuosa, estimulavam as crianças, brincavam e conversam com elas, nos diálogos estabeleciam contacto visual.

A interação entre a equipa educativa e a criança deve ser vista como uma partilha constante, pois ambos conquistam algo de útil para o seu desenvolvimento, ou seja, a criança aprende através da experiência, e o adulto aprende também, acerca de cada criança, e como deve interagir com cada uma para que possa auxiliar no seu desenvolvimento.

A interação entre a equipa educativa era muito favorável ao desenvolvimento das crianças, demonstravam um trabalho cooperativo muito positivo, proporcionando às crianças bem-estar físico e emocional, conversavam sobre as crianças, partilhavam tarefas e ideias.

Por último, a interação da equipa educativa com a família. Esta é fundamental para que as crianças entendam a creche como uma extensão da família, uma vez que “quanto mais pequena é a criança, maior é a necessidade de estabelecer relações íntimas de parceria com as famílias” (Figueira, 1998, p. 69).

As famílias são a melhor parceria que a equipa educativa pode ter, para que possa interagir da melhor forma com cada criança, esta parceria é por isso considerada por Gabriela Portugal (1998) “a melhor estratégia para o bem-estar e desenvolvimento da criança, dada a relação de maior intimidade e envolvimento com as crianças, conhecimento da individualidade e história da criança, por parte dos pais” (p.127).

A instituição onde decorreu a ação pedagógica nos seus documentos refere o envolvimento da família em algumas práticas educativas, numa perspetiva cooperativa e participativa e para além disso valoriza a ação partilhada e colaborativa dessa interação em prol de uma educação de qualidade.

A interação com as famílias era feita num contacto diário através da caderneta e do diálogo, nas reuniões no decorrer do ano letivo.

No decorrer da ação pedagógica foi observado a forma como as famílias estavam envolvidas com a equipa educativa, para além de participarem em trabalhos de casa e nos momentos festivos, participavam mensalmente numa atividade conjunta com a creche, ou seja, na situação vivenciada na sala de 1 ano, mensalmente havia um ateliê de arte em que um dos pais de uma criança realizava uma atividade com as crianças da sala do seu filho.

Em forma de conclusão, esta panóplia de interações promove o desenvolvimento de competências, de regras e de valores, como: a autonomia; respeito por si e pelos outros; valorização da sua opinião e o respeito por pontos de vista divergentes; promoção de valores; desenvolvimento do espírito de cooperação; entre ajuda e partilha.

1.5 Prática Pedagógica da Educadora Cooperante

A educadora cooperante orientava a sua prática tendo como ponto de partida o PE da instituição, que se intitulava “Aprender com Arte”, este documento é considerado “um contrato que compromete e vincula todos os membros da comunidade educativa numa finalidade comum” (Antúnez, et al. 1991, pp.20-21) sendo o “resultado de um consenso a que se chega depois de uma análise de dados, de necessidades e de expectativas”(ibidem, p.21).

A educadora com base no PE elaborou o Projeto Curricular Sala de cada grupo de que era responsável, documentou as opções e as suas intenções educativas, considerando os interesses e necessidades das crianças, para esse ano letivo.

O PCS é considerado “um instrumento dinâmico que evolui e se adapta às mudanças da comunidade, por isso (...) deve ser repensado e formulado, num processo que implica uma avaliação e reflexão realizada por todos os intervenientes” (ME, 1997, p.44).

O Projeto Curricular das Salas, com os quais foi desenvolvida a prática educativa tinha como temas, na sala da Aquisição de Marcha “Passo a Passo... Com a

arte...!” e na sala de 1 ano “Descobrir a Arte”. Os objetivos fundamentais eram, criar um ambiente propício às aprendizagens, desenvolver competências, consolidar valores e atitudes, desenvolver o sentido de si mesmas, expressando-se e experimentando com o corpo.

Para uma prática estruturada a educadora formulava as planificações, a construção deste documento auxilia e orienta o(a) educador(a), mas como refere Mesquita-Pires (2007), a planificação não é um “instrumento rígido de cumprimento obrigatório” (p.178), mas sim flexível e ajustável, tendo em conta o grupo de crianças e o ambiente educativo, uma vez que o(a) educador(a) deve ter sensibilidade para acolher e valorizar tudo aquilo de que a criança é portadora.

As planificações elaboradas pela educadora cooperante eram mensais e tinham um carácter flexível, pois abrangiam as propostas e os interesses que surgiam por parte das crianças, e por isso as datas estipuladas podiam não ser cumpridas.

Tendo à sua responsabilidade dois grupos de crianças, a educadora tinha também que organizar o trabalho da equipa, de forma a dar apoio às crianças ao longo do dia, para que as crianças se sentissem seguras e apoiadas.

No que concerne aos dois grupos de crianças de quem era responsável, a educadora sentia muita dificuldade em conseguir acompanhar os dois grupos de igual forma, pois apesar de dividir o tempo diariamente com os dois grupos, estava mais tempo com o grupo da sala de 1 ano.

A educadora mencionou e foi visível que esta situação não era propícia para manter uma relação de proximidade com as crianças, pois “para assegurar o desenvolvimento de uma relação próxima, de confiança e de afeto que a mantém tranquila enquanto está fora de casa, é importante que cada criança tenha um *educador responsável* durante o período que o programa durar” (Post & Hohmann, 2011, p. 63).

Para desenvolver a sua prática o(a) educador(a) pode seguir um modelo curricular ou então princípios dos diversos modelos que lhe pareçam mais apropriados, é o caso da educadora cooperante em questão.

Os modelos assumem-se para os(as) educadores(as) como referenciais que, devidamente adequados às especificidades dos contextos educativos promovem a qualidade educativa. Spodek e Brown (1998), baseados em Biber (1984), Schubert (1986) e Spodek (1973), definem modelo curricular como:

Uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo. Derivam de teorias que explicam como as crianças se desenvolvem e aprendem, de noções sobre a melhor forma de organizar os recursos e oportunidades de aprendizagem para as crianças e de juízos de valor acerca do que é importante que as crianças saibam (p. 15).

Na ação educativa era visível que a educadora seguia os Princípios Educativos preconizados por Gabriela Portugal, uma vez que agia de forma a assegurar a transição suave entre a casa e a creche, integrava experiências familiares e demonstrava uma atitude sensível e carinhosa com as crianças. Permitia que as crianças explorassem livremente, dava oportunidade a que os dois grupos interagissem com as outras crianças da instituição e estava atenta às necessidades físicas e emocionais das crianças.

Para além disso, a educadora valorizava bastante todos os momentos que tinha com as crianças, tornando-os em momentos educativos, fossem eles momentos do quotidiano ou momentos espontâneos.

Eram evidentes também características do modelo curricular High Scope, como a observação, a interação adulto-criança, ambiente físico, horário e rotinas, ou seja, a educadora valorizava a aprendizagem ativa, onde a criança constrói o seu conhecimento à medida que vai explorando e experienciando.

A educadora utilizava estratégias de diferenciação pedagógica, uma vez que a diferenciação entende-se como “o processo segundo o qual os [educadores] se defrontam com a necessidade de fazer progredir no currículo” (Visser, 1993 citado por Grave-Resendes & Soares, 2002, p.22).

Esta perspetiva demonstra como o(a) educador(a) tem de estar atento às suas práticas, para que sempre que necessário, de acordo com as necessidades do grupo ou apenas de uma criança possa diferenciar o currículo.

No decorrer da sua prática a educadora, mantinha a sala organizada, incentiva a participação e estimulava as crianças, apoia-se em rotinas, recorria a diversos materiais para as suas intervenções, mostrava entusiasmo e observava as crianças quando estavam envolvidas em atividades sozinhas, a pares ou com o apoio de um adulto.

No que respeita a gerir comportamentos inadequados e perturbadores, a educadora contornava eficazmente as situações, foram raras as vezes que repreendeu as crianças com autoridade e sempre que possível explicava o porquê de não poderem ter determinado comportamento.

Cabe ao educador(a) avaliar o desenvolvimento de cada criança e para isso é necessário que esta seja constante, pois a “avaliação é uma necessidade vital do ser humano porque lhe serve para orientar, de forma válida as decisões individuais e coletivas” (Valadares & Graça, 1998, p.34).

A educadora cooperante observava constantemente as atividades, as atitudes e os comportamentos que as crianças tinham, relativamente ao que lhes ia sendo proposto, nos momentos de brincadeira livre e das relações com os outros dentro e fora do contexto de sala de atividades.

A avaliação realizada pela educadora era sistemática através de registos diários das observações, utilizava uma grelha que servia de auxílio para a concretização e posteriores revisões do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), onde apontava os aspetos que achava relevante no desenvolvimento das crianças, isto permitia-lhe identificar os aspetos a ter em foco e a perceber se havia ou não evolução no desenvolvimento da criança.

Os registos que recolhia diariamente para a avaliação, serviam ainda para a educadora refletir diariamente sobre as suas práticas, de forma a verificar o que

correu bem e os pontos onde deveria investir para melhorar as suas ações pedagógicas.

Mensalmente a educadora refletia sobre o trabalho desenvolvido no mês em questão, uma vez que era realizada uma reunião com as educadoras da instituição para avaliar a concretização das atividades pedagógicas e outros assuntos que eram inerentes à sua prática pedagógica. Eram também debatidas ideias, opiniões e partilha de experiências, permitindo enriquecer a sua prática pedagógica.

A reflexão para o(a) educador(a) é fundamental, pois como salienta Máximo-Esteves (2008) é essencial que os(as) educadores(as) se assumam como profissionais reflexivos e críticos, capazes de realizarem uma “triangulação praxiológica entre valores, teorias e práticas” (op. cit., p.8) inspirando-se em procedimentos e práticas de investigação.

1.6 Descrição e Análise Reflexiva das Experiências de Aprendizagem do Estágio

O estágio iniciou-se com a observação do contexto educativo. A observação é considerada uma técnica de recolha de dados que “permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto. (...) A observação ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (Máximo-Esteves, 2008, p.87).

A observação aliada à consulta do PE, PCS e do PAA, permitiu compreender, interpretar, perceber e refletir sobre a realidade educativa da instituição. À parte destes instrumentos, os diálogos com a educadora cooperante e com as auxiliares responsáveis dos grupos de crianças com quem decorreu a ação pedagógica, e a interação com as crianças permitiram familiarizar e integrar-me nas rotinas diárias das crianças, conhecer as suas necessidades e interesses.

A segunda fase do estágio correspondeu à entrada progressiva na prática, esta fase consistiu na realização das tarefas diárias conjuntas com a equipa educativa e na realização de propostas conjuntas com a educadora cooperante.

Dando continuidade à ação pedagógica iniciada com a observação, importei-me sobretudo em “estabelecer maior interação social com as crianças, questionando, respondendo, instruindo, elogiando, e confortando” (Portugal, 1992, p.73), pois considero a interação um pilar fundamental para o desenvolvimento das crianças.

A interação com as crianças foi sem dúvida a melhor forma, para as conhecer, perceber os seus interesses, os seus pontos fortes e os pontos de investimento, de forma a apoiá-las tanto quanto possível.

Para além disso na prática tentei sempre que possível, assumir o papel de mediadora de aprendizagens das crianças, aproximando-me delas de forma a fortalecer a interação e participar nas brincadeiras, apoiando-as e incentivando-as, criando oportunidades para que se tornassem mais autónomas.

Na ação pedagógica, tentei também criar situações que desafiassem o pensamento e as ideias das crianças, que ocorriam nos tempos de grande e pequeno grupo, onde fazia observações acerca de determinadas situações e dialogava com elas de modo a que pudessem à sua maneira e ao seu ritmo “partilhar” as suas ideias.

Na comunicação com as crianças, é essencial estar atenta(o) para perceber o que as crianças querem dizer, pois nestas idades as crianças utilizam a comunicação não-verbal e demonstram o seu “interesse, prazer e excitação através do olhar, sorrir, fazer barulhos ou saracotear – e o virar as costas é a maneira do bebé dizer *Já chega*” (Post & Hohmann, 2011 p.77), para que o adulto valorize as interações e comunicações das crianças é importante que preste atenção para conseguir decodificar as informações e responder de forma coerente às crianças.

Com o decorrer da prática educativa, foi tornando-se cada vez mais claro o papel do(a) educador(a) em creche, pois este(a) tem um papel primordial no desenvolvimento das crianças.

Cabe ao educador(a) desafiar as crianças a explorar, escutá-las, apoiá-las, estimulá-las e encorajá-las em todo o processo de aprendizagem. A ação do(a) educador(a) é essencialmente orientar as crianças, tendo por isso que “planear

situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a” (ME, 1997, p.26).

É importante referir que, o papel do(a) educador(a) também é modelado pelas “necessidades de criar e manter relações de confiança com os bebés e as crianças de quem cuidam” (Post & Hohmann, 2011, p.35). Neste sentido, a criança deve ser o agente ativo da construção dos seus conhecimentos, em que o adulto assume-se como um apoiante, para que a criança construa significados sobre as ações que realiza.

Tendo em conta as necessidades da criança como ser social Lino (1998) realça que:

A criança precisa de aprender a ouvir os outros, considerar as suas ideias e comunicar com sucesso. Sem fornecer soluções, o educador ajuda a criança a centrar-se num problema específico ou dificuldade, ajudando-a a levar hipóteses e a encontrar soluções. O seu papel não é facilitar, mas estimular, encorajar, cooperando com as crianças. A criança não deve ver o educador como um juiz, mas como uma fonte de pesquisa a quem pode recorrer sempre que necessário. (p.116)

À medida que ia concretizando algumas propostas conjuntas com a educadora, apercebi-me que tendo como base um modelo curricular ou princípios que ache mais importantes aliado a uma postura proficiente, reflexiva e crítica em três momentos distintos da prática pedagógica: antes, durante e depois, o(a) educador(a) proporciona às crianças aprendizagens de qualidade.

Relativamente ao trabalho realizado antes da prática pedagógica, o(a) educador(a) tem que desenvolver um trabalho de pesquisa e de seleção de recursos, metodologias e estratégias, demonstrando e aperfeiçoando um olhar eficiente e criterioso.

Nos momentos de experiências de aprendizagem intencionais, foi perceptível que nestas faixas etárias, a repetição de propostas, proporciona um sentimento de conforto, segurança e uma estratégia de consolidação de aprendizagens.

As experiências de aprendizagem conjuntas com educadora, foram: atividade de culinária, sessões de expressão física e motora, jogos de sons, propostas ao nível da Expressão Plástica.

Assim que se iniciou a segunda fase de estágio, em dois momentos distintos na sala de 1 ano comecei por levar objetos novos para a sala de atividades, de forma a que as crianças tivessem contato com outro tipo de materiais e os explorassem.

Num primeiro momento levei jornais (cf. Apêndice 11), para que as crianças explorassem e tivessem contato com um material que não é comum na sala de atividades, tendo como objetivo observar a forma como cada criança explorava o jornal.

Num segundo momento as crianças entraram na sala e haviam balões (cf. Apêndice 12), após a exploração e brincadeira com os balões, a educadora cooperante fez uma cara num balão e esta proposta permitiu visualizar se as crianças conseguiam identificar a parte da cara que estava a ser representada no balão.

Nestes dois momentos tentei aliar a aprendizagem ao brincar, uma vez que como afirma Gomes (2010) “o brincar potencia o desenvolvimento global da criança, pois permite-lhe aprender a conhecer, a fazer, a conviver e, sobretudo, a ser” (p.46) e para além disso os materiais que utilizei, eram materiais que as crianças poderiam ter contato no seu dia-a-dia.

É importante que os materiais lúdicos sejam reais para estimular o jogo de “faz-de-conta” e por outro lado, este jogo imaginativo leva a que a criança crie situações e expresse ideias e sentimentos através de gestos (Spodek, 2002, p.187).

Um das experiências que fui realizando no decorrer da ação pedagógica foi a leitura de histórias (cf. Apêndice 13) nas duas salas, sendo que ocorriam com maior frequência na sala de 1 ano.

A leitura infantil tem um papel importante no desenvolvimento das crianças, uma vez que permite aos seus destinatários, modelar o mundo e construir universos simbólicos (Silva, 1981). O mesmo autor refere que a leitura de histórias tem a seguinte peculiaridade:

Efeitos rítmicos, jogos rimáticos, aliteraões, sugestões fonocónicas, exercícios de dicção com sequências difíceis ou raras de fonemas, ilustração dos matizes semânticos das palavras, revelação da força expressiva e comunicativa das metáforas – eis alguns dos segredos e das potencialidades da língua materna que as crianças começam a desvendar e a conhecer intuitivamente através das suas leituras, ou das leituras em voz alta.

A criança através da leitura de histórias usufrui do que a língua materna lhe proporciona, enriquecendo e desenvolvendo a imaginação, ao tentar encontrar os significados e sentidos para as metáforas.

Inicialmente na leitura de histórias as crianças não demonstravam muito interesse, mas gradualmente começaram a interessar-se e a solicitar a leitura de histórias. Como a escolha dos livros incidia nos interesses das crianças, era visível que a motivação e atenção era maior.

Nas duas propostas que se seguem, o objetivo era proporcionar às crianças aprendizagens novas, utilizar diversos materiais de forma a enriquecer essas aprendizagens, despertando-lhes o interesse e curiosidade.

Um das experiências de aprendizagem intitulava-se “Pintura Giratória” (cf. Apêndice 14), esta proposta surgiu do facto de o tema de arte abordado em ambas as salas ser a pintura e assim proporcionar às crianças o contacto com uma técnica de pintura diferente daquelas que estavam habituadas.

É importante que se desenvolvam experiências de pintura com as crianças, pois como salienta Stern (1974), “Quando a criança pinta, o mundo encolhe-se até às dimensões de uma folha de papel, a folha transborda os seus limites e torna-se o mundo”(p.59).

O intuito desta proposta centrou-se em desenvolver a motricidade fina, conhecer outras técnicas de pintura e algumas cores, explorar diversos objetos de formas e texturas diferentes, e introduzir o movimento giratório.

Após um diálogo com a educadora, sobre a proposta que seria posta em prática, foi salientada a importância de introduzirmos o movimento giratório antes de realizar a pintura e por isso a proposta foi iniciada com um saco fechado, com objetos dentro de modo a suscitar a curiosidade e interesse das crianças e introduziu-se a música “saquinho das surpresas”.

É importante envolver a música em diversos momentos, porque desenvolve a linguagem das crianças e permite “trabalhar as letras das canções relaciona o domínio da expressão musical com o da linguagem, que passa por compreender o sentido do que se diz (...), por explorar o carácter lúdico das palavras” (ME, 1997, p. 67). É uma forma dinâmica de abordar várias temáticas.

Seguidamente procedemos à descoberta do que estava no saco e a exploração dos objetos. Os objetos possuíam diferentes formas e texturas, tinham em comum o facto de girarem. Com esta proposta as crianças através da exploração, contactavam com as diferentes formas de girar e o que era necessário fazer para os objetos girarem.

A proposta não correu como esperado e por isso foi realizada noutro momento, com as alterações que levariam a melhorá-la.

É essencial que quando apresentarmos o que quer que seja às crianças, devemos experimentar primeiro, para que não se quebre o entusiasmo que as crianças demonstram e também para que consigamos explorar de diversas formas os materiais consoante os interesses das crianças.

Como a época natalícia estava próxima, a educadora sugeriu que se utilizasse a técnica de pintura usada nessa proposta, para pintar as bolas para a árvore de natal que seria exposta.

A tarefa após a demonstração foi realizada em pequeno grupo, devido ao pouco material disponível. Enquanto duas crianças realizavam a proposta, as outras crianças brincavam livremente, mas a maioria preferia ficar a observar o que os colegas estavam a fazer, os objetos giratórios ficaram ao dispor das crianças que não estavam a realizar a pintura, para que continuassem a explorar e a brincar.

De uma forma geral as crianças foram bastante recetivas, mostraram interesse, curiosidade e entusiasmo. A maior dificuldade era agarrar no manípulo do Tupperware e conseguir fazer com que girasse, dada a faixa etária das crianças da sala da aquisição de marcha as dificuldades foram maiores.

O mais surpreendente desta proposta foi as diferenças entre os dois grupos de crianças, na forma como exploravam os objetos. O grupo de crianças da aquisição de marcha explorava mais os objetos, dando-lhes outras utilidades, enquanto o grupo de crianças de um ano apenas tentava fazer os objetos girar.

Quando a árvore de natal foi exposta com as bolas, as crianças foram ver e principalmente as crianças da sala de 1 ano demonstravam que sabiam que tinham sido elas a fazer e quando elogiávamos o trabalho, as crianças mostravam um sorriso.

A afixação do trabalho é muito importante, pois significa que as reproduções das crianças são valorizadas, e para além disso, como afirma Post e Hohmann (2011) “Ao verem exposto aquilo que criaram, as crianças de tenra idade adquirem um sentimento de pertença” (p.114).

A segunda proposta denominava-se “Tapete das Texturas” (cf. Apêndice 15), surgiu após a observação dos espaços e dos materiais à disposição das crianças, em que a existência de texturas para as crianças explorarem era mínima. E tal como refere Portugal (2012), “Os bebés necessitam de amplas oportunidades para experimentar uma variedade de experiências sensoriais e motoras” (p. 9).

Esta proposta tinha como intencionalidade propiciar experiências com diferentes sensações de modo a estimular os sentidos das crianças, contatar com outros objetos, principalmente os do quotidiano.

O tapete foi confeccionado com materiais coloridos e próprios para a tarefa, onde as crianças podiam sentir as diferentes texturas e ouvir diferentes sons e isso acontecia através da brincadeira, permitindo à criança explorar livremente.

A tarefa foi realizada no dia da expressão motora das crianças da sala da aquisição de marcha, no ginásio, porque as crianças tinham mais espaço para se movimentar e assim explorar o que estava ao seu dispor.

Esta proposta, foi realizada apenas com as crianças da sala da aquisição de marcha, pois não houve tempo para realizar com as crianças da sala de 1 ano.

No decorrer da proposta foi perceptível que havia diferenças nas reações das crianças, uma vez que umas demonstravam mais receios que outras em explorar o tapete. No geral as crianças tinham várias reações a nível físico, quando os objetos eram mais ásperos reagiam com estranheza e retiravam a mão, mas se fossem macios riam e continuavam a mexer.

As crianças exploraram principalmente com as mãos, pois como ainda não tinham adquirido a marcha passavam o tempo a gatinhar e por isso ao mesmo tempo que gatinhavam iam explorando as diferentes áreas e texturas do tapete.

Esta proposta foi bem conseguida, as crianças exploraram os materiais à sua vontade e ao seu ritmo. O adulto nesta proposta apenas observava e apoiava as crianças, sem “obrigar” a que mexessem nas texturas que não lhes agradava e isso transmitia-lhes sentimentos positivos.

Como afirmam Hohmann e Weikart (2011) “criar e manter ambientes em que a interação com as crianças seja positiva e para que estas possam trabalhar e brincar com pessoas e objetos libertas de medos, ansiedades ou de aborrecimento e negligência” (p. 63).

No decorrer da prática de ensino supervisionada, a educadora cooperante teve um papel importante, semanalmente dialogávamos sobre o decorrer da semana, o que foi feito, o que correu bem e os aspetos a melhorar, e ainda delineávamos o que iria ser feito na semana seguinte. Estes diálogos permitiram melhorar e evoluir nas minhas ações.

SECÇÃO B – JARDIM DE INFÂNCIA

Capítulo II – Prática Educativa Supervisionada em Jardim de Infância

O capítulo que se segue apresenta o trabalho desenvolvido no decorrer da ação pedagógica em Jardim de Infância. No que concerne à sua organização, está estruturado da mesma forma que o capítulo anterior referente à creche.

De forma resumida, para conhecer a instituição é feita uma contextualização e caracterização do Jardim de Infância, é apresentada a forma como a instituição se organiza; é evidenciado o grupo de crianças com quem decorreu a ação pedagógica; são dadas a conhecer as interações dominantes no jardim de infância onde decorreu a ação e ainda é referida a prática educativa da educadora cooperante.

Para que o leitor compreenda e perceba o trabalho desenvolvido nesta valência, é realizada, tal como no capítulo anterior, a descrição e análise reflexiva referente às experiências de aprendizagem.

Também para a ação educativa em Jardim de Infância, foi criado um guião de observação (cf. Apêndice 16), para auxiliar a recolha de informações acerca desta valência. As informações recolhidas através da observação foram apoiadas por diálogos com os intervenientes da instituição e pela consulta do PE, do PCS e o PAA.

2.1 Contextualização e Caracterização do Jardim de Infância

A Educação Pré-Escolar (EPE) vê o seu papel reconhecido no sistema educativo, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo. Segundo o decreto lei n.º 46/86 de 14 de outubro, a EPE, no que concerne ao seu caráter formativo “complementar e/ou supletiva da ação educativa da família, com a qual estabelece estreita colaboração” (p.3068).

No mesmo decreto lei, no artigo 5º é referido que a EPE “se destina às crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico” (p.3069), estando por isso à responsabilidade do Ministério da Educação.

Com o intuito de melhorar a qualidade deste nível educativo, o ME publicou, no ano de 1997, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Despacho Normativo n.º 5220/97). O documento enfatiza a importância atribuída ao

processo educativo que se desenvolverá ao longo da vida e apoia os educadores nas práticas a desenvolver com os grupos de crianças.

De acordo com o ME (1997, p.15) e a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Decreto lei nº5/97 de 10 de fevereiro), a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação no processo de educação ao longo da sua vida, e tem como objetivo favorecer a formação e o desenvolvimento da criança, para a sua inserção na sociedade.

Por isso, a criança tem um papel fundamental na educação pré-escolar, devendo estar no centro de toda a ação do(a) educador(a), e ser reconhecida como um ser ativo na sua própria aprendizagem e na sua interação com o meio.

Importa perceber que existe educação quando alguém nos ajuda a descobrir os nossos próprios limites e a superá-los, por isso a educação deve levar a que a criança encontre por si próprio o que mais lhe convenha para evoluir. O objetivo da educação é formar espíritos autónomos e ágeis (Guedes, 2004).

A EPE assume, pois, um papel importante no desenvolvimento global e harmonioso da criança, uma vez que lhe proporciona “«andaimes», suportes, desafios, no sentido de a fazer caminhar adiante do seu próprio desenvolvimento” (Vasconcelos, 1999, p. 19).

O(a) educador(a) é um dos principais responsáveis por proporcionar às crianças «andaimes» consistentes, para que estas se desenvolvam globalmente, uma vez que é o adulto que apresenta as competências exigidas para conduzir o processo educativo das crianças destas idades.

Tal como refere o Decreto Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto (Perfil Especifico de Desempenho Profissional do Educador de Infância), na EPE cabe ao educador(a) criar e desenvolver o respetivo currículo através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, de forma a construir aprendizagens integradas.

Como afirma Marchão (2012) os educadores de infância devem pensar a sua ação pedagógica através de uma gestão curricular sustentada na interligação entre

vários eixos:

Os objetivos fundamentais da Educação Pré-escolar; as orientações curriculares definidas; a ideia e a representação que temos da criança e da forma como ela se desenvolve e aprende; o entendimento que fazemos sobre o que é educar; e a ideia que temos sobre o que se pode aprender no jardim de infância (p. 39).

A PES em jardim de infância decorreu numa instituição situada, na cidade de Coimbra.

É uma instituição particular que está em funcionamento há mais de cinco décadas, mas o edifício onde se encontra atualmente foi construído de raiz em 2002, iniciando a sua atividade em abril de 2003.

O presente estabelecimento abriga a valência de creche e jardim de infância, isto significa, que se destina a crianças com idades compreendidas entre os 4 meses e os 6 anos.

Sendo um edifício relativamente recente, encontra-se num estado razoável de conservação. Encontra-se dividido em três pisos com divisões amplas, e maioritariamente com luz natural. Em cada piso existem diversas instalações (cf. Apêndice 17) adequadas e de qualidade, que proporcionam conforto e bem-estar às crianças e à equipa educativa.

No total, a instituição é frequentada por 157 crianças, sendo que, 21 crianças frequentam a creche e 86 crianças frequentam o jardim de infância. Cada valência da instituição é dividida em quatro salas, uma vez que este estágio foi relativo ao jardim de infância, farei referência apenas à distribuição das salas dessa valência.

O jardim de infância (cf. Apêndice 18) tinha quatro salas, em cada sala existia uma educadora e duas auxiliares de ação educativa.

No que concerne ao espaço exterior (cf. Apêndice 19), existe um pátio amplo, uma horta e um jardim comum a todas as salas do jardim de infância. Anexado ao edifício principal, há um parque amplo (denominado de “bosque”) que, é composto por um parque de merendas e um parque infantil, ambos equipados devidamente,

servindo de apoio a esta instituição. Neste espaço, as crianças podem explorar e contatar com a natureza, permitindo-lhes uma panóplia de desafios motores, mas estes não são explorados com regularidade.

É importante que o espaço exterior, seja encarado como educativo e que a sua organização seja pensada de forma cuidada, tendo em conta as potencialidades e as oportunidades que este pode oferecer (ME, 1997, p. 39).

A instituição funciona das 7h30min às 18h30min, de segunda a sexta-feira, ao longo do ano encerrando apenas quatro dias, para limpeza e desinfeção. A componente letiva funciona das 9h às 13h e das 14h30 às 15h30.

No que concerne às atividades disponibilizadas às crianças, a instituição oferece expressão motora como atividade curricular e como atividades extracurriculares natação, música, judo, yoga, ballet e inglês, estas não são atividades obrigatórias, uma vez que cabe aos pais a decisão da frequência dos seus filhos nessas atividades, uma vez que são pagas.

No que respeita aos recursos humanos, a instituição abarca uma vasta equipa de profissionais (cf. Apêndice 20), perfazendo um total de 47, repartidos pela direção, o pessoal docente e não docente, técnicos de apoio a atividades extracurriculares e curriculares e o administrativo.

Na consulta do PE, PGS E PAA, foi evidente que o objetivo principal da instituição é proporcionar às crianças oportunidades para se desenvolverem a todos os níveis, facilitando as aprendizagens futuras, aceitando as suas diferenças, integrando-as nas novas aprendizagens e acima de tudo um trabalho conjunto com as famílias para alargar as relações entre os diferentes parceiros educativos.

2.2 Caraterização do Grupo

A sala onde foi desenvolvida a prática pedagógica, foi a sala amarela do jardim de infância, que era composta pelo grupo de crianças de 4-5 anos.

O grupo era constituído por dezoito crianças (dez crianças do sexo feminino e

oito do sexo masculino). É importante referir que das dezoito crianças do grupo, algumas frequentavam a instituição desde os quatro meses de idade e outras foram entrando com um, dois, três e quatro anos de idade.

No grupo, uma das crianças estava referenciada com necessidades educativas especiais (NEE), tendo o acompanhamento de uma educadora de apoio em casa e de uma terapeuta da fala no Hospital Pediátrico. A criança não tinha apoio na instituição, porque era o primeiro ano que a frequentava e como havia sido sinalizada noutra instituição, os pais decidiram manter o apoio com que a criança já estava familiarizada.

Existia ainda uma criança que apresentava comportamentos que segundo o PCS, não eram expectáveis para a sua faixa etária, precisando assim de um acompanhamento, que era realizado por uma psicóloga na instituição, uma vez por semana.

Para Correia (2008), "os alunos com NEE são aqueles que por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional" (p.23), por isso é importante que as instituições deem respostas às necessidades educativas específicas das crianças, permitindo-lhes a obtenção de um sucesso educativo.

Na observação e no contacto direto com as crianças, foi notório que ao nível da linguagem, a maioria das crianças já tinham um nível linguístico espectral para a sua idade. Nas brincadeiras utilizavam monólogos, mas já participavam em conversações infantis tentando ser compreendidas pelos colegas. No grupo, apenas uma criança se encontra em desenvolvimento linguístico tendo o apoio da terapeuta da fala.

Ao nível da autonomia, as crianças demonstravam alguma dificuldade a atar os sapatos e na arrumação da sala, em algumas situações pontuais as crianças mostravam resistência em arrumar. Na realização do que lhes era proposto, algumas crianças demonstravam insegurança, solicitando a ajuda do adulto.

Em tudo o que estivesse relacionado com atividades do seu interesse, as crianças mostravam grandes níveis de implicação e motivação, desempenhando-as com mais atenção e cuidado.

De um modo geral, as crianças eram alegres, meigas, ativas, curiosas, participativas, colaboradoras, aderiam facilmente às atividades que lhes eram propostas, demonstravam-se recetivas a novidades e surpresas. Mostravam muito interesse por atividades de expressão plástica, expressão musical, expressão motora e dramatização de histórias.

Todas as crianças davam muita importância ao brincar, sempre que estavam em grande grupo e se sentiam cansadas questionavam a educadora se podiam ir brincar.

As crianças demonstravam maior interesse em brincar ao jogo simbólico, passando a maioria do tempo na “área da casinha”, demonstravam também interesse em brincar na garagem, nas construções e no espaço exterior.

2.3 Ambiente Educativo - Organização do Espaço e do Tempo

A criança aprende sobretudo através da ação/experimentação, sendo fundamental proporcionar-lhe um ambiente rico e estimulante, sendo também sublinhada a importância de existir uma organização espaço-temporal bem definida, que permita à criança situar-se, e funcionar autonomamente dentro da sala (Cardona, 1992, p.9).

O desenvolvimento da criança pode ser influenciado pela organização do ambiente educativo, uma vez que o espaço só é estimulante para a criança se estiver bem definido.

No que concerne à organização do espaço (cf. Apêndice 21), a sala de atividades do grupo era ampla, permitindo que as crianças se deslocassem facilmente e era bem iluminada. A sala estava equipada com mobiliário apropriado ao tamanho dos utilizadores, dispunha de diversos materiais lúdico-didáticos seguros, acessíveis às crianças e adequados ao nível de desenvolvimento das crianças.

A sala de atividades estava organizada por diferentes áreas (fig. 45-50) com diferentes funcionalidades, que permitiam às crianças reconhecer e realizar vários tipos de explorações. É importante esta organização por áreas, pois os espaços diferenciados e especializados permitem, que as crianças os identifiquem relativamente à sua função e às atividades que neles se realizam (Zabalza, 1998).

O espaço onde se situava a área dos jogos de manta, servia também para a reunião diária do grupo e ainda existia uma área com mesas e cadeiras utilizada para atividades dirigidas e para jogos. Este espaço era muito flexível, pois dava para adequar às diferentes atividades que se pretendia realizar, fosse em grande, pequeno grupo ou individualmente.

As crianças frequentavam todos os espaços de que a instituição dispunha, uns com mais frequência que outros. Importa, referir que o refeitório, servia também como sala polivalente, as crianças quando chegavam à instituição e até ao início da atividade letiva utilizavam esse espaço para brincar e estar com as crianças das outras salas.

Como já foi referido anteriormente, a instituição tinha ao dispor das crianças um espaço exterior, este era partilhado com toda a população do jardim de infância, onde as crianças brincavam livremente. Era um espaço utilizado apenas como “recreio”, a horta e o jardim só eram utilizados em atividades dirigidas, as crianças não podiam explorar esses espaços sozinhas, uma vez que os adultos responsáveis não permitiam.

Numa instituição com crianças, é essencial compreender que “o ambiente deve atuar como uma espécie de aquário que reflete as ideias, atitudes e culturas das pessoas que nele vivem” (Malaguzzi, 1997 cit. por Lino, 1998, p.107), só assim é que proporciona um bom desenvolvimento das crianças.

Relativamente ao tempo, este é gerido de forma flexível existindo uma rotina planeada pelo pessoal docente da instituição. É muito importante a existência de

rotina, pois esta permite que as crianças entendam o que acontecerá de seguida, tornam-se mais independentes e aprendem a lidar com o tempo escolar e as suas responsabilidades (Rodrigues & Garms, 2007) e permite que o(a) educador(a) saiba o desenrolar do seu dia, de forma a transmitir segurança às crianças que o(a) rodeiam.

No grupo o tempo era organizado da seguinte forma (cf. Apêndice 22), entrada, o acolhimento, tempo de arrumação, ida para a sala de atividades, higiene, conversa em grande grupo, atividades, alimentação e repouso.

No que concerne às atividades extracurriculares, estas estavam distribuídas durante a semana (cf. Apêndice 23), algumas dessas atividades coincidiam com a componente letiva da educadora.

É importante que o(a) educador(a) tenha em atenção que, o facto de existir uma rotina não significa que todos os dias sejam iguais, existem momentos para brincar, para relaxar, para arrumar, para partilhar, e em todos eles acontecem coisas novas, todos os dias. Por isso os diferentes momentos diários têm que ser planeados tendo em conta os interesses e o ritmo das crianças (Cardona, 1992).

A educadora cooperante, no momento após o repouso, permitia que as crianças brincassem, só eram realizadas tarefas dirigidas, caso houve tarefas por terminar.

Neste caso, a previsibilidade e a flexibilidade, que parecem contraditórias, têm de andar de mãos dadas, para que se consiga construir um dia calmo, centrado nas necessidades e capacidades das crianças.

Em forma de conclusão, o ambiente educativo é muitas vezes descurado por alguns profissionais, mas é importante que o(a) educador(a) perceba que este é de extrema importância para as crianças, uma vez que expressa as intenções educativas do/a educador/a e “pode assumir-se como facilitador ou limitador, constituindo-se como uma condição externa que facilitará ou dificultará o processo de crescimento pessoal” (Zabalza, 1992, p.120).

2.4 Interações

“As relações sociais que as crianças pequenas estabelecem com os companheiros e com os adultos são profundamente importantes, porque é a partir destas relações que as crianças de idade pré-escolar geram a sua compreensão do mundo social” (Hohmann & Weikart, 2011, p.574).

As crianças através das relações, constroem a compreensão do mundo que as rodeia e compreendem as ações dos outros. Na nossa vida estamos sujeitos a interações com os outros, em praticamente todas as experiências e atividades, e dado isso não devemos privar as crianças de se relacionarem com os outros, uma vez que é através dessas interações que as crianças se desenvolvem.

No grupo de crianças com que decorreu a ação pedagógica, a interação entre crianças era muito positiva, todas as crianças interagem umas com as outras, existindo uma criança que principalmente nas brincadeiras na sala de atividades preferia brincar sozinha ou com um adulto na área dos jogos de mesa, no decorrer do estágio foi notória a evolução positiva desse comportamento.

Entre as crianças era evidente um espírito de cooperação e de interajuda, porém, nos momentos de escolha de “cantinhos” para irem brincar e quando retiravam os brinquedos aos colegas eram gerados alguns conflitos.

As crianças em situações de interação com outras crianças, reforçam as suas capacidades sociais e estas são adquiridas através do brincar ou trabalhar conjunto, havendo por isso, situações de “dar e receber”.

Segundo Ladd e Coleman (2002) “os comportamentos sociais positivos estão relacionados com a aceitação pelos pares e que os comportamentos negativos e anti-sociais estão relacionados com a rejeição” (p.141). Uma criança pode sentir mais dificuldade em se relacionar com outras crianças, quando é rejeitada por um par e quando não se sente à vontade para interagir com outros pares podendo tornar-se antissocial, por isso, é importante que no JI se proporcionem oportunidades às crianças para interagirem com outras crianças de forma a reforçar essas interações.

No que concerne à interação do grupo com a equipa educativa, esta ocorria com maior predominância nos momentos não dirigidos. As crianças mostravam cumplicidade com a equipa, dirigiam-se aos adultos de forma espontânea e quando tinham comportamentos que não respeitavam as regras estipuladas entre elas e a educadora, eram chamadas à atenção e algumas reagiam prontamente às indicações, enquanto outras choravam ou faziam birras.

Quando as crianças eram elogiadas pela equipa educativa, estas agradeciam e sorriam, quando apenas um elemento da equipa as elogiava, as crianças procuravam os outros elementos para visualizarem ou saberem o que lhes tinham elogiado e assim receber mais elogios, chamando assim à atenção.

É muito importante que a equipa educativa dê às crianças um reconhecimento positivo e específico, como refere Curry E Johnson (1990, cit. Hohmann & Weikart, 2011, p.85) “Um feed-back honesto a comportamentos específicos ajuda as crianças a crescer e leva a mais mudanças do que um comentário global do tipo “bom trabalho”.

Segundo o ME (1997), a atitude e forma de se relacionar do(a) educador(a) e da restante equipa educativa com as crianças desempenha um papel fundamental na aprendizagem, sendo por isso crucial, que esta relação seja positiva de forma a permitir o desenvolvimento das crianças.

No que concerne à interação entre a equipa educativa, esta tem igualmente um papel importante, pois sabendo que as crianças seguem como exemplo os adultos, é essencial que haja uma boa relação entre a equipa educativa.

Na instituição a relação entre a equipa educativa era bastante positiva, partilhavam responsabilidades no que respeita às crianças, cada elemento da equipa sabia quais eram as suas funções e trabalhavam sempre para o mesmo objetivo, transmitindo um bom ambiente de trabalho.

Esta relação estabelecida entre a equipa educativa é vista por Roldão (2007) como um trabalho colaborativo que “estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados” (p.27).

É através do trabalho de equipa que os adultos desenvolvem e melhoram as suas capacidades, para ajudar as crianças na sala de atividades, nas tarefas e nas brincadeiras.

E, por último, a interação da equipa educativa com as famílias, esta é essencial para o desenvolvimento da criança, sendo importante que a instituição educativa entenda a participação das famílias como crucial.

As famílias podem ser um grande apoio na conceção do currículo e consequentes aprendizagens, uma vez que os pais são os primeiros educadores das crianças e se a equipa educativa conseguir uma boa parceria com as famílias, possibilitam certamente, aprendizagens adequadas e sólidas às crianças.

Os pais conhecem bem os seus filhos e poderão dar informações e conhecimentos importantes acerca deles, “conversas regulares com os pais ajudam os educadores a estarem melhor informados acerca das necessidades da criança” (Siraj-Blatchford, 2007, p. 15).

No JI onde se desenvolveu a prática educativa a interação era muito positiva, as famílias eram muito colaborativas, participavam em todas as atividades/projetos que a equipa solicitava.

A exposição dos trabalhos das crianças era feita no placard que se encontrava no corredor de acesso às salas, possibilitando uma melhor observação destes, por parte das famílias. As conversas informais, as reuniões, os telefonemas, os convites para participar em atividades eram as estratégias utilizadas para uma maior proximidade com as famílias.

Semestralmente era realizada uma reunião com os encarregados de educação, que consistia num diálogo e na entrega das fichas de informação relativas à avaliação das crianças.

Em suma, para o desenvolvimento das crianças é importante que as interações que as rodeiam sejam positivas, de forma a dar resposta aos seus interesses e necessidades.

2.5 Prática Pedagógica da Educadora Cooperante

A educadora cooperante tendo como base PE da instituição, construiu o PCS, o PAA e as suas planificações.

Segundo o decreto-lei n.º115-A/98, de 4 Maio, o PE é o documento que consagra a orientação educativa da escola, para além disso tem um carácter pedagógico, estabelece a identidade da escola e expõe o modo como a instituição se organiza e os seus objetivos (Costa, 1991).

Podemos concluir, que o PE explicita os princípios, os valores, as metas e as estratégias através das quais a escola propõe realizar a sua função pedagógica.

O PE definido pela instituição para três anos letivos, tendo início em 2012, assentava no tema da biodiversidade, tendo como intuito transformar a instituição num espaço onde as crianças desenvolvessem as suas capacidades de respeito pelo mundo que as rodeia. Na escolha deste tema, a preocupação e a necessidade centrava-se em motivar e sensibilizar as crianças, a comunidade e as famílias, na preservação do ambiente, através de atitudes éticas, cívicas, de cooperação e responsabilidade.

A temática da biodiversidade, foi subdividida em três subtemas, um para cada ano letivo, de forma a desenvolver temas transversais que não se trabalham à margem das outras áreas, através de atividades lúdicas.

No ano letivo 2014/2015, o subtema era “Um Raiozinho de Sol”, sendo um subtema aglutinador, permitiu trabalhar diversas temáticas do quotidiano da criança que abarcavam o contexto escolar e extraescolar, tendo sempre como princípio interligar a instituição e a comunidade, contribuindo para o desenvolvimento das crianças.

Para que os profissionais promovam aprendizagens integradas, é crucial que tenham em conta as OCEPE, pois nestas constam determinadas áreas de conteúdo, que por sua vez são “âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência

sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer” (ME, 1997, p.47).

Estas áreas devem partir do nível de desenvolvimento da criança, da sua atividade espontânea e lúdica, de forma que a criança tenha acesso a uma panóplia de experiências, que lhe permitam transformar-se (Marchão, 2010).

A educadora cooperante no PCS, tendo em conta as OCEPE, elaborou o PAA e posteriormente as planificações mensais e semanais. Estas planificações eram flexíveis, uma vez que a educadora incluía as sugestões e os interesses das crianças.

É importante que as planificações tenham em conta,

O grau de desenvolvimento e de aprendizagem, os conhecimentos e as competências de que as crianças são portadoras; e deve assim planificar a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo assim como deve planificar actividades que sirvam objectivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares. (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto).

No que concerne às metodologias pedagógicas adotadas pela educadora, esta referiu que depende, pois utiliza sempre as que mais se adaptam às especificidades dos grupos de crianças e às competências que se pretende desenvolver. Referiu ainda que, considera as metodologias como linhas orientadoras e flexíveis, de forma a incluir sempre que possível, as sugestões das crianças e dar oportunidade aos projetos que possam surgir.

No grupo de criança com quem se desenvolveu a ação educativa, a educadora mencionou que utilizava a pedagogia de situação, a pedagogia de projeto, a pedagogia por objetivos e a pedagogia diferenciada.

Na sua prática foi visível que utilizava a pedagogia de situação, esta permite que as crianças participem ativamente na sua aprendizagem, construindo o seu próprio conhecimento ao lidar diretamente com pessoas, materiais e ideias (Brickman & Taylor, 1991). A pedagogia de projeto, em que se “pressupõe uma criança que possa ser cada vez mais autónoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem” (Vasconcelos, 1998, p.133) e a pedagogia diferenciada, em que se selecionam métodos de ensino adequados às especificidades de aprendizagem de cada criança (Correia & Serra, 2005).

Na observação, foi evidente a utilização intencional ou não, do modelo curricular Movimento da Escola Moderna, na forma como a educadora organizava a sala por áreas.

Durante a ação pedagógica foi notório que a educadora se apoiava em rotinas e estipulou um conjunto de regras com as crianças no início do ano letivo. As regras eram apenas 5 para uma fácil memorização, estavam identificadas com imagens representativas dos comportamentos e encontram-se na positiva.

As regras e a forma como são trabalhadas com as crianças, têm uma enorme importância pois é essencial que as crianças percebam as razões das normas estabelecidas no grupo e estas têm que ser explicadas esclarecidas e compreendidas pelas crianças (ME, 1997).

Diariamente, a educadora atribuía a duas crianças a função de “chefe”, mencionou que esta situação permitia desenvolver a responsabilidade das crianças.

Nas sessões projetava a confiança nas crianças, incentivando-as sempre que estas se sentiam mais reticentes em relação a alguma tarefa. Despertava o desafio, mostrava entusiasmo, recorria a materiais para abordar os vários temas, dava liberdade às crianças para que estas se pudessem exprimir, experimentar, escolher atividades e expressar ideias e opiniões.

Nas suas explicações às crianças, tentava ser o mais clara possível e sempre que as crianças não percebiam e tinham dúvidas volta a explicar de forma a que as

crianças conseguissem perceber.

Deparando-se com comportamentos inadequados e perturbadores, a educadora contornava eficazmente as situações, ignorando os comportamentos sempre que estes não colocassem a criança e os outros em risco, caso isso acontecesse a criança era colocada no puff para descansar.

Nas práticas pedagógicas foram visíveis características do programa “Anos Incríveis”, não só face aos comportamentos desafiadores, mas também na forma delicada que educadora comunicava com as crianças (encorajava-as, elogiava-as) e por se concentrar nos comportamentos positivos, é “fundamental que os comportamentos positivos sejam ilustrados tão claramente como os comportamentos que se deseja eliminar” (Webster-Stratton, 2013, p. 56).

No que respeita à avaliação, conforme o PCS, esta incidia nos processos e resultados obtidos, nas dificuldades encontradas, na participação das crianças, nas aquisições de competências por parte das crianças e no envolvimento da comunidade.

Como instrumentos de avaliação a educadora utilizava a observação, esta é considerada a base do planeamento e da avaliação, que suporta a intencionalidade do processo educativo (ME, 1997, p.25), a avaliação diagnóstico e grelhas de avaliação divididas pelas diferentes áreas de conteúdo e as diversas competências, a sua verificação era descrita como *Adquirida/ Em Aquisição*.

Na prática a educadora refletia sobre a sua ação, através das observações realizadas no decorrer das sessões. Como refere Kim e Lee (2002) “A reflexão na e sobre a ação ajuda os profissionais a desenvolverem-se continuamente e a aprenderem das suas experiências” (p. 378).

2.6 Descrição e Análise Reflexiva das Experiências de Aprendizagem do Estágio

A observação como ponto de partida do estágio, foi essencial para conhecer as crianças, de forma a adequar a ação pedagógica às suas necessidades.

A ação de observar é mais complexa do que muitas vezes pensamos, como salienta Rigolet (1998) “Observar não é só ver. É por os cinco sentidos em acção. (...) Não somente os olhos mas também os ouvidos, o tacto, o olfacto e o gosto que nos transmitem inúmeras «informações» da criança” (p.37).

As duas primeiras propostas que se seguem foram desenvolvidas na fase de integração da ação pedagógica. Essa fase correspondia à entrada progressiva na prática, em que a ação era selecionada com a educadora cooperante, permitindo que ficássemos responsáveis pelo grupo e concretizarmos ações espontâneas e planeadas.

As restantes propostas foram desenvolvidas na 3ª fase do estágio que correspondiam ao desenvolvimento de práticas pedagógicas e a implementação e desenvolvimento do projeto pedagógico.

O projeto pedagógico será apresentado na parte II deste relatório, uma vez que considerei esta uma experiência importante e com enorme relevância na minha ação.

Importa referir, que tal como foi solicitado pela supervisora da ação educativa, as propostas foram dirigidas aleatoriamente pelos membros do par pedagógico, permitindo que o grupo ficasse à responsabilidade apenas de uma, uma vez que como futuras profissionais seremos responsáveis por um grupo de crianças, mas sempre que necessário ajudávamo-nos.

No que concerne às planificações, estas foram “desenhadas” pela díade, tinham um carácter orientador, sendo por isso um instrumento de gestão, que se caracterizou pelo dinamismo, flexibilidade e contextualização, relativamente ao meio e ao grupo de crianças.

O objetivo era que as atividades fossem integradas e integradoras das várias áreas de conteúdo das OCEPE e respetivos domínios. É importante que o(a) educador(a) articule os vários conteúdos, uma vez que a construção do saber se realiza de forma integrada, sendo fundamental considerar as diferentes áreas de conteúdo “como referências a ter em conta no planeamento e avaliação das experiências e oportunidades educativas e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente” (ME, 1997, p. 48).

Assim, tendo em conta estes referenciais, tentamos mobilizá-los e articulá-los ao longo das planificações. Contudo, numa fase inicial, foi difícil focarmo-nos em apenas, algumas áreas e domínios que pretendíamos desenvolver com determinada atividade, mas esse obstáculo foi ultrapassado, e orientávamos a nossa atenção para os domínios centrais de cada proposta.

Relativamente às propostas desenvolvidas, serão apenas mencionados aspetos que foram relevantes, uma vez que nas planificações, estão discriminadas as temáticas e a contextualização de cada proposta, as áreas de conteúdo e as competências que foram desenvolvidas, as estratégias/atitudes do(a) educador(a) e da criança, as atividades que foram realizadas, os recursos necessários e a avaliação.

A primeira tarefa pontual intitulou-se “Tabela do Tempo” (cf. Apêndice 24 e 25), no decorrer desta proposta as crianças mostraram-se muito recetivas e participativas, quando questionadas com os estados do tempo que deveriam colocar na tabela todas participaram e mostraram interesse na temática.

Esta tarefa pretendia que as crianças colocassem em prática os conhecimentos meteorológicos, uma vez que como menciona (ME,1997) “são aspetos que interessam às crianças e que podem ter um tratamento mais profundo” (pp.81-82).

A ideia inicial era fazer a “roda do tempo”, mas após a intervenção, a educadora alertou que a roda não lhes permitia desenvolver tantas competências como a tabela e o produto final foi a tabela.

Para que as crianças não ficassem com a ideia, que não se tinha valorizado as opiniões delas, em diálogo explicou-se o porquê da tabela ser melhor e como esta facilitaria caso estivesse mais que dois estados climatéricos no mesmo dia.

A tabela construída permitia que as crianças fizessem a correspondência entre os dias da semana e os estados climáticos colocando uma cruz, para algumas no início foi um pouco complicado, mas com o passar do tempo foram-se familiarizando e desenvolvendo as competências necessárias.

A segunda proposta denominada “Plantar e Semear na Sala Amarela” (cf. Apêndice 26), surgiu do miniprojecto “A Horta” que a educadora cooperante iria iniciar, uma vez que tinha solicitado aos pais alguns materiais, como garrações vazios e terra.

A temática foi abordada de forma lúdica e que despertasse o interesse das crianças. Por isso, a proposta foi iniciada com a leitura de uma história, o livro escolhido foi o da autora Maria Isabel Loureiro, intitulado “A Viagem da Sementinha”, que aborda o processo de semear, os utensílios necessários e os cuidados a ter.

Foi seleccionada uma história para iniciar a proposta, uma vez que a atividade de ler e contar histórias, permite o alargamento do vocabulário e a construção de novos significados, contribui certamente para aumentar os conhecimentos das crianças sobre todos os aspetos da língua. E ainda, as crianças envolvem-se emocionalmente, estimula a imaginação das crianças na visualização mental das personagens e dos cenários (Pennac, 1993).

Na segunda parte da proposta, as crianças mostraram entusiasmo quando contataram com as sementes e plantas, recordaram a história que tinha sido trabalhada. Em pequeno grupo as crianças plantaram e semearam o que tinham escolhido, sempre com a condição de que a criança é que teria que fazer, o adulto só prestaria apoio caso necessário, porque o diálogo que antecedeu a tarefa permitiu enunciar os passos a seguir e esclarecer as dúvidas que tinham, para que as crianças conseguissem executar a tarefa com o mínimo auxílio possível.

De um modo geral, as crianças demonstraram interesse e curiosidade para ver o crescimento das suas plantas e por isso criamos uma ficha (cf. Apêndice 27 e 28), onde as crianças teriam que desenhar o material que necessitaram e a evolução das suas plantas durante quatro semanas.

A terceira proposta, “Decoração de Garrações” (cf. Apêndice 29 e 30), surgiu por iniciativa das crianças. Um dos encarregados de educação para a atividade anteriormente descrita decorou o garrafão do seu educando e muitas crianças

questionaram porque é que só um garraão estava decorado, foi assim que criou esta tarefa.

Foi uma proposta que permitiu a cada criança usar a criatividade e sem dúvida foi muito interessante ver o resultado final e os comentários que teciam entre si. Na realização da tarefa estavam empenhadas e satisfeitas com o resultado final.

A quarta tarefa, “Histórias Tradicionais” (cf. Apêndice 31 e 32), tendo em conta mais uma temática que a educadora cooperante queria abordar.

Perante o subtema das histórias tradicionais, a história trabalhada foi a do “Feijoeiro Mágico”, pois ia ao encontro das propostas trabalhadas anteriormente.

A história foi contada sem o auxílio do livro, usando este apenas para mostrar a capa às crianças. O resultado foi muito positivo todas as crianças ficaram atentas e muito empolgadas.

Na segunda parte da sessão, as crianças tinham que colocar as imagens pela ordem dos acontecimentos da história, todas queriam participar e ao olhar para a imagem sabiam a ordem pela qual aparecia na história e recontavam o que tinha acontecido.

Foram mostradas às crianças algumas personagens da história em fantoches de espátula, para depois recriar a história com uma pequena dramatização, as crianças ficaram tão entusiasmadas com os fantoches que antes da dramatização, houve um diálogo sobre fantoches.

A quinta proposta, “Dia do Pai” (cf. Apêndice 33 e 34), foi a última proposta, que antecedeu o desenvolvimento do projeto. A educadora sugeriu que ficássemos responsáveis pelo cartão que acompanharia a prenda para o dia do pai.

A diáde estava de acordo em que cada criança deveria escolher o que dar ao pai, mas isso não era possível e então ficou decidido levar quatro postais diferentes e cada criança escolhia a forma do postal que queria.

Na escolha dos postais, surgiu a seguinte tabela para uma melhor compreensão e percepção dos resultados obtidos.

Sexo \ Postais	Coração	Carro (4 janelas)	Carro (2 janelas)	Pai
Feminino	5	2	1	1
Masculino	1	2	4	1

Concluiu-se que a maioria das crianças do sexo feminino escolheu o postal do coração e as crianças do sexo masculino escolheu o carro (2 janelas), esta situação suscitou curiosidade relativamente à igualdade de género.

As questões de género estão presentes na criança, desde o seu primeiro dia de vida, sem estas terem qualquer consciência disso, a criança é sujeita a um acolhimento diferenciado em função do seu género e esse “tem um poderoso efeito (...), pois é por meio dele que ela percebe tudo o que deve fazer para se conformar com o género masculino ou feminino” (Angers, 2003, p.83).

No decorrer da prática foram diversas as situações da criança do sexo masculino que escolheu o postal do coração, que suscitou interesse, uma vez que era a única que demonstrava, mesmo de forma inconsciente, determinadas ações de igualdade de género.

É certo que a criança tenta, no seu dia a dia, dar respostas sociais ao que lhe é solicitado de acordo com os modelos, de feminilidade ou masculinidade, com que contacta, reproduzindo-os. Este não é um processo simples, uma vez que “é motivado por uma complexa interação entre os fatores individuais e contextuais, neles incluindo a relação com o pai ou a mãe, os/as amigos/as, os/as educadores/as, professores/as e outras pessoas significativas” (Cardona et. al., 2010, p.20).

A ação educativa demonstrou a importância do(a) educador(a) proporcionar momentos em que não haja discriminação face ao género, promovendo sempre a igualdade de oportunidades, independentemente das diferenças, neste caso de género.

É necessário (...) esclarecer e contrariar a subcarga de estereótipos discriminatórios no quotidiano da criança (Silva et. al., 2005, p.10).

A intencionalidade das propostas supra mencionadas, era o desenvolvimento da imaginação e criatividade das crianças. Cada criança teve a oportunidade de representar o que lhe foi solicitado da forma que quis e com o significado que isso tinha para si.

As intervenções das crianças e as suas representações da realidade, foram sempre valorizadas, permitindo que desenvolvessem a autoestima, a confiança e a capacidade de aceitar e respeitar o outro.

Para mostrar às famílias e restante equipa educativa o trabalho desenvolvido com as crianças, eram expostos os resultados, bem como a descrição de cada tarefa, permitindo que a comunidade visualizasse e percebesse o que foi realizado, como surgiu a tarefa e os objetivos desta.

No decorrer da ação educativa, saltaram à vista dois aspetos que tentei perceber ao longo da ação educativa e tirar algumas conclusões. Os dois aspetos eram a utilização de “chefes”, que pelo que foi mencionado pretendia que as crianças desenvolvessem a responsabilidade e a utilização do “comboio” nas deslocações fora da sala de atividades.

Concluí que seria melhor haver um ajudante do dia, do que dois “chefes”, porque as crianças apenas davam relevância a ser chefe, porque lhes competia preencher a tabela das presenças, do tempo, o calendário e ser o primeiro na “comboio”. Se houvesse um ajudante, seria uma melhor opção, porque por exemplo teria que ajudar o(a) educador(a) a manter a sala organizada e levar a que os colegas cooperassem com ele(a).

Relativamente ao “comboio”, não tem sentido dentro da instituição, pois é um espaço fechado e com adultos responsáveis que estão a olhar pelas crianças. Por várias vezes as crianças magoavam-se nas escadas por irem em “comboio”, porque algumas crianças puxavam e acabavam por cair.

Um dos desafios com que me deparei foi o de lidar com os comportamentos desafiadores das crianças e conseguir encontrar estratégias para a resolução desses comportamentos, sendo uma temática que marcou o meu percurso em estágio, será aprofundado na Parte II, com uma experiência-chave.

PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE

SECÇÃO A - CRECHE

Capítulo III – As Aprendizagens (in)visíveis em Creche

A criança tem direito à educação desde que nasce (UNESCO, 2010), uma vez que a aprendizagem se inicia no nascimento (Muñoz, 2012).

A educação de crianças dos 3 meses aos 3 anos ao nível institucional está à responsabilidade das creches.

A creche ao longo dos tempos sofreu alterações, no que respeita às suas finalidades. Inicialmente a sua função, era prestar assistência às crianças (Granger, 1976), tendo o papel de substituição dos cuidados maternos (Silvestre, 2005). Mais tarde, a sua função passa a ser proporcionar às crianças condições adequadas ao seu desenvolvimento (Decreto Regulamentar n.º 69/83, de 16 de Julho, p. 312), essas condições passam por proporcionar um atendimento individualizado, colaborar com a família e contribuir para o despiste precoce de alguma inadaptação/deficiência (Despacho Normativo n.º 99/89, de 27 de outubro, p. 4790).

Apesar do conceito de creche ter sofrido alterações ao longo do tempo, ainda há quem veja a creche apenas com a função de “guardar” crianças, enquanto os pais estão a trabalhar, desvalorizando o trabalho que os educadores têm com as crianças e como esse trabalho é essencial para o desenvolvimento destas.

É importante que os intervenientes em creche tenham em conta o vocábulo *educare* adotado pela autora Caldwell, este “é a combinação de ‘educação’ e ‘cuidado’ numa única palavra e oferece um serviço que assimila a ajuda parental e o desenvolvimento das crianças mais novas” (1989, p. 410)¹. Para além de integrar a educação ao cuidado, em creche é necessário juntar à educação e ao cuidado, o brincar (Kishimoto, 2010).

Os/As educadores(as) têm um papel muito importante junto das crianças, porque não importa só cuidar, mas também desenvolver as competências essenciais para o desenvolvimento destas, de forma a que se adaptem na sociedade. Por isso o trabalho do educador em creche é considerado complexo e desafiante (Figueira, 1998).

¹ Tradução feita por mim

É essencial que os(as) educadores(as) que trabalham nesta valência entendam a importância educacional do seu trabalho, de forma a fomentar a curiosidade, criatividade, concentração e persistência nas crianças (Goldschmied & Jackson, 2006). E, para além disso, é crucial demonstrar às famílias e à sociedade que o trabalho desenvolvido não se centra apenas no brincar e que as propostas têm sempre intencionalidade pedagógica. É indispensável transmitir que nada pode ser feito ao acaso e que é um trabalho de grande responsabilidade, porque é na primeira fase de vida das crianças que se estabelece o seu desenvolvimento (Bettencourt, 2011).

Nos primeiros meses de vida, existe uma significativa interação com o meio geral, e a diversidade de materiais proporciona uma panóplia de experiências, que se estrutura a etapa do desenvolvimento em que a criança está, uma vez que é uma fase sensível aos aspetos físicos e sociais dos contextos imediatos.

É fundamental que os cuidados e as interações sejam de qualidade na educação das crianças ao longo dos anos, mas deve ter uma maior qualidade nos primeiros anos, uma vez que são cruciais para a maioria dos aspetos da aprendizagem e desenvolvimento (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

A educação na primeira infância, deve apresentar propostas de estimulação capazes de dar à criança oportunidade de brincar, jogar, sentir, descobrir e aprender através da sua atividade pessoal, para além da satisfação das necessidades de manutenção e de bem-estar. Através do contato direto com os objetos, outras crianças e adultos, permite à criança conhecer-se a si própria, aos outros e ao mundo.

Nestas idades a melhor forma de aprender e se desenvolver é a brincar, mas é importante que os adultos proporcionem oportunidades para que a criança aprenda a desenvolver a atividade de brincar. Como refere Santos e Cruz (1999):

A criança, desde o seu nascimento, está inserida num contexto social, e seus brinquedos são aqueles elementos culturais que encontra no seu ambiente imediato; assim ela descobre o mundo brincando. Mas esses objetos não garantem que o bebé, por si só, vá brincar, pois ao contrário do que muitos acreditam a brincadeira não é inata. Ele não nasce sabendo brincar e nem aprende sozinho.
(p. 48)

Em creche, para o desenvolvimento de competências nos vários níveis é importante ter em conta a dimensão sensorial de cada faixa etária, porque “cada fase da idade tem a sua identidade própria, as suas finalidades próprias, tem que ser vivida na totalidade dela mesma e não submetida a futuras vivências que muitas vezes não chegam” (Arroyo , 1995, p. 19).

Ainda, no que concerne ao desenvolvimento da criança, é igualmente importante que o ambiente seja organizado, com objetos estimulantes, para que a criança possa fazer escolhas, ter desafios visuais, tácteis e motores e que lhes chamem à atenção, despoletando a curiosidade e exploração, permitindo que as crianças estabeleçam ao seu próprio ritmo relações com o mundo (Id., *ibid.*).

É necessário, que esse ambiente seja propício para a criança se mover e aprender a experimentar as suas competências até que o domínio da sua ação lhes permita a passagem para os próximos desafios.

Em algumas creches é comum a realização de tarefas, principalmente nas festividades, com o intuito de mostrar às famílias “trabalhos” realizados pelas crianças (ex. Telas com os pés das crianças). Para as crianças, estas tarefas servem muito pouco para o seu desenvolvimento, pois a intenção pedagógica em muitos casos é inexistente.

Quando nas creches existe a preocupação de demonstrar às famílias trabalhos feitos pela criança, a creche desvaloriza o seu papel e aceita a ideia de que a sua função é apenas “guardar” crianças e brincar.

É essencial transmitir às famílias que o trabalho em creche é complexo e tem efeitos duradouros no desenvolvimento das crianças. E, ainda que esta valência tem a peculiaridade dos efeitos se manifestarem a longo prazo, ou seja, as crianças aprendem e desenvolvem-se, mas as aprendizagens são invisíveis numa fase inicial, tornando-se visíveis no decorrer do tempo.

Nesta valência, as aprendizagens com maior visibilidade são a nível físico, porque são nos dois primeiros anos de vida que o crescimento da criança é mais acentuado em comparação com outros períodos da sua vida (Tavares et al., 2007).

Tal como Portugal (2009) defende, é o período da infância e as primeiras experiências de vida do ser humano enquanto crianças, que determinam aquilo que o

ser humano será enquanto adulto, uma vez que nesse período o sujeito aprende sobre si, sobre os outros e sobre o mundo.

Termino com a mensagem da Diretora-Geral da UNESCO, “as crianças pequenas simplesmente não podem esperar” (Irina Bokova, 2012, p.7), é essencial permitir que as crianças muito pequenas aprendam através do que as rodeia, mesmo que essas aprendizagens só sejam visíveis no futuro.

SECÇÃO B – JARDIM DE INFÂNCIA

Capítulo IV – Projeto Pedagógico «Os Fantoches»

O presente capítulo, tem como intuito apresentar a metodologia de projeto, descrever e analisar o projeto pedagógico desenvolvido na PES em jardim de infância.

A Metodologia de Projeto, de uma forma geral tem por base a resolução de uma situação problema, e é na procura da solução para esse problema que as crianças desenvolvem um processo de aprendizagem, em que trabalham em grupo, planeiam o trabalho e pesquisam informação autonomamente.

As situações que desencadeiam a problemática, são muitas vezes baseadas em situações reais, que maioritariamente fazem parte das vivências das crianças, despertando uma maior motivação para o trabalho.

Para Chard e Katz (1997) “a abordagem de projeto é uma forma adequada de estimular e valorizar o desenvolvimento intelectual e social das crianças”(p.19). A criança tem um papel ativo nas suas aprendizagens, aprendendo através desta metodologia a pensar para resolver situações-problema, a viver em sociedade e cooperar.

Nesta metodologia, no desenrolar do processo “as crianças são incentivadas a avaliar o seu próprio progresso na aplicação de capacidades, a controlar a sua atividade e selecionar tarefas que elas próprias possam orientar. As crianças tornam-se especialistas da sua própria aprendizagem”(idem. p.27).

A heterogenia dos grupos, é valorizada, pois permite de forma diversificada situações de aprendizagem, tendo em conta os interesses dos indivíduos e dos meios envolventes. A aprendizagem ocorre através de atividades de investigação, construção e jogo dramático.

O(A) educador(a), sendo um(a) interveniente importante e ativo(a) tem de “promover o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, orientando e mediando o seu percurso numa perspetiva socioconstrutivista e de resolução de problemas” (Marchão, 2010, p.132).

Relativamente ao projeto pedagógico desenvolvido no contexto de jardim de infância, este surgiu do interesse das crianças na proposta pontual “Histórias Tradicionais”. As crianças mostraram interesse e curiosidade relativamente aos fantoches, por isso quando questionadas se queriam saber mais sobre fantoches, responderam positivamente.

Tendo em conta o trabalho de projeto, é de salientar que os projetos desenrolam-se em quatro fases. Sendo a primeira fase a definição do problema, a segunda a planificação e desenvolvimento do trabalho, a terceira a execução, e a quarta a divulgação/avaliação (Vasconcelos, 2012).

Na fase I deste projeto foi definido o problema, nesta etapa o(a) educador(a) escuta as ideias e sugestões das crianças ajudando-as a formular soluções.

O projeto foi iniciado com um diálogo em grande grupo sobre os fantoches, nesta fase as crianças partilharam os seus saberes prévios ou desconhecidos e o que gostavam de saber, criando assim uma “chuva de ideias”, que permitiu organizar uma teia conceptual (fig.75), onde estavam registadas as perguntas fundamentais que sustentaram o desenvolvimento do projeto, bem como o que as crianças sabiam e o que queriam saber.

Neste sentido, procurámos envolver as crianças na organização do trabalho, tendo em conta as várias questões que o projeto suscitou. O diálogo em torno destas questões é importante pois, como afirmam Hohmann e Weikart (2011), estimula a criança a “envolver-se na aprendizagem pela experiência” (p. 252).

O grupo de crianças começou por responder às questão “*O que sabemos?*” e “*O que queremos descobrir sobre fantoches?*”.

O que sabemos?
“ Os fantoches são bonecos para fazer espetáculos” (A.)
“ Há fantoches de espátula” (M.)
“Existem fantoches de dedo” (B.)
“Existem fantoches de mão que parecem peluches” (B.)

“ Há fantoches feitos de tecido, pano, agulha, cartão e papel, como a minha avó faz” (F. D.)

“ É preciso um espaço para os fantoches (cenário)” (M.)

O que queremos saber?

“Que fantoches existem?”

“ Que lojas têm fantoches?”

Na fase II do projeto, que consiste na planificação do trabalho. Segundo Vasconcelos (2012), nesta fase são elaborados mapas que servem de linhas de pesquisa, define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer e dividem-se tarefas.

As crianças começaram por questionar-se e referir como podiam encontrar respostas para as nossas questões. As crianças mencionaram:

Onde podemos pesquisar?

Computador

Televisão

Teatro

Livros

Perguntar aos pais, irmãos e avós

Dicionário

Revistas

À medida que o projeto avançava as crianças mostraram-se muito entusiasmas e pediam aos pais para levarem para o jardim de infância os fantoches que tinham em casa para mostrar aos colegas e poderem brincar.

Ainda na fase II do projeto surgiu a questão “*O que queremos Fazer?*”, à qual as crianças responderam:

O que queremos fazer?
Fantoches
Cenários
Cantinho para os fantoches
Criar uma história

Após a planificação (cf. Apêndice 35) do projeto, seguiu-se a fase III do projeto que incidiu na execução. O grupo começou por pesquisar no computador (fig.76) em pequenos grupos, para que numa fase posterior partilhassem as informações recolhidas, as crianças tiveram oportunidade de escrever no computador e escolher o que pesquisar.

Estavam muito entusiasmadas e empenhadas, quando viam as diversas imagens dos fantoches que existem, teciam comentários acerca do material de que era feito cada fantoche e ainda tiveram oportunidade de visualizar vídeos no “youtube” sobre fantoches e peças de teatro em que se utilizam os fantoches.

O mais interessante do projeto foi que tanto os adultos como as crianças descobriram coisas novas e partilhavam as descobertas.

As crianças escolheram apenas alguns fantoches, pois existe uma vasta diversidade de fantoches e decidiram que seria melhor escolherem os que desconheciam e tinham interesse em conhecer, permitindo manter o seu entusiasmo.

As crianças descobriram que existem:

Fantoches que existem
Fantoches de Caixas
Fantoches de Colher de Pau
Luva de Fantoches
Fantoches de Cabeça
Fantoches pintados na mão
Fantoches de caixa de fósforos
Marionetas

Na pesquisa revistas (fig.77) para além de pesquisarem os tipos de fantoches que existem, recolheram informação de algumas lojas que vendem fantoches.

Lojas que vendem fantoches
Toysrus
Mistérius
Imaginarium
Eurekakids

Uma das questões colocadas às crianças, incidiu sobre o que é uma marioneta, uma vez que durante a pesquisa as crianças viram uma marioneta e mostraram interesse. Quando questionadas uma das crianças disse que “As marionetas agarram-se nos fios e mexem-se como nós queremos” (A.).

Para que as crianças percebessem que quando não sabemos o significado de algumas coisas, recorremos a um dicionário, o par pedagógico levou um dicionário para a sala e as crianças exploram (fig.78). As crianças quiseram ver o que é um fantoche e uma marioneta. Começamos por perguntar por que letra começava cada palavra e ao encontrar a palavra fizemos a leitura e escrevemos na teia conceptual.

À medida que as pesquisas decorriam as crianças iam completando a teia inicial, recortando as imagens dos fantoches e das lojas e colando na teia (fig.79).

Para que as crianças tivessem um maior contacto com os fantoches, estas tiveram a oportunidade de os manipular. As crianças quiseram fazer algumas

dramatizações com os fantoches, esta situação segundo ME (1997) permitiu que as crianças se apropriassem de situações sociais (p.59), e utilizaram alguns cenários existentes na sala e em pequenos grupos escolheram alguns fantoches e a díade criou histórias com as personagens que as crianças tinham escolhido.

Foi solicitado às crianças que desenhassem o(s) fantoche(s) que mais gostavam (fig.81) e que individualmente mostrassem aos colegas o seu desenho e mencionassem qual o fantoche que tinham escolhido (fig.82). Como refere Guedes (2011), “ao validar junto dos seus pares o trabalho realizado, a criança está a assegurar-se de que, efetivamente, o seu esforço é reconhecido pelos outros e que o conhecimento é um bem comum que deve ser partilhado por todos”(p. 8).

Foi perceptível que algumas crianças se sentiam inibidas em falar para o grande grupo, mas a díade auxiliou esse processo colocando a criança à vontade e valorizando a sua participação.

Para além de trabalhar a expressão plástica como já foi mencionado, foi criada uma tabela (fig.83-84) com os vários tipos de fantoches para que cada criança assinalasse o(s) fantoche(s) que desenhou, e no fim realizar a contagem de quantas crianças gostam de um determinado tipo de fantoche e fazer algumas comparações. Ainda nesta atividade as crianças tinham que escrever o seu nome e depois assinalar o fantoche.

Realizou-se o jogo das marionetas (fig.86), que trabalhava a expressão físico-motora esta é importante pois “permite que todas e cada uma aprendam a utilizar e dominar melhor o seu corpo” (ME, 1997, p. 58) e a linguagem oral, permitindo que as crianças se expressassem, aumentando assim o seu desejo de comunicar (ME, 1997).

Neste jogo cada criança tinha a função de marioneta ou então de manipulador da marioneta, foi importante mostrar às crianças o que ia ser feito para que percebessem. Sempre que realizavam o jogo tinham de criar uma história, mas algumas crianças tiveram dificuldade e tiveram que ser apoiadas pelos adultos.

Como as crianças mencionaram que gostavam de criar uma história, o par pedagógico decidiu apresentar às crianças a imagem de um sol, para que as crianças começassem a criar a história tendo como personagem o sol.

A personagem escolhida foi o sol, para ir ao encontro do projeto educativo da instituição “Um Raiozinho de Sol”, permitindo que as crianças transmitissem assim alguns dos conhecimentos adquiridos anteriormente.

Cada criança deu uma ideia para a história (cf. Apêndice 36), a díade fez questão que cada criança participasse (fig.88), para que no final quando a história estivesse organizada percebessem que as suas ideias e intervenções foram valorizadas, mas nos dias em que a criação da história foi trabalhada algumas crianças faltaram.

Coube à díade organizar a história (cf. Apêndice 37) com as ideias das crianças.

Como as crianças mostraram interesse em dramatizar a história, as personagens foram distribuídas pelas crianças, mas surgiram alguns problemas nessa divisão e as crianças tiveram que criar soluções. As crianças conseguiram criar soluções, muitas abdicaram da personagem que queriam para o colega.

Algumas ideias iniciais da história sofreram alterações sugeridas pelas crianças, para que todos tivessem um papel importante nessa dramatização.

Como não havia personagens para todos, ficou decidido em conjunto que quem não tinha personagem, criava os cenários e outros criavam instrumentos musicais que representassem os sons presentes na história.

Após a tomada de decisão destes aspetos, seguiu-se a construção dos materiais necessários.

As crianças que tinham personagem, criaram-nas com o tipo de fantoche que queriam (fig.89), as crianças responsáveis pelos cenários identificaram os espaços que queriam representar, os materiais que precisavam e realizaram a construção

destes (fig.90), e as crianças responsáveis pelos sons, decidiram os sons que queriam fazer e assim criar o instrumento que reproduzisse o som desejado.

Cada criança teve autonomia para escolher e fazer o que lhe foi proposto, os adultos apenas intervinham caso as crianças solicitassem e no manuseamento de materiais que colocassem as crianças em perigo (ex. Pistola de cola quente e agulha).

Ao concluir o processo de produção dos materiais para a dramatização, seguiu-se a construção do cantinho dos fantoches.

Foi solicitado às criança que realizassem um desenho com as ideias que tinham para o cantinho. Cada criança apresentou o seu desenho ao grupo e seguiu-se a votação (fig.93-94) para escolher qual o desenho que iria ser utilizado como ideia principal.

Em conjunto com os adultos, as crianças decidiram que o local ideal para construir o cantinho seria junto à área da casinha e ainda que não poderiam estar muitas crianças ao mesmo tempo no cantinho. As crianças ajudaram na construção do cantinho colocando os fantoches e organizando-os, experimentaram colocar mais de duas crianças no cantinho e decidiram que só poderiam estar duas crianças, porque se estivessem mais crianças não se conseguiriam mexer.

A última fase do projeto coincide com os produtos obtidos com o projeto e com a divulgação. Os produtos finais foram a história, a materialização para a dramatização da história, a construção do cantinho e todas as experiências e aprendizagens desenvolvidas ao longo do projeto.

Para divulgar o projeto, foi apresentada uma peça de teatro de fantoches a duas salas do jardim de infância e a d'Águeda criou um panfleto personalizado (cf. Apêndice 39) com todo o processo do projeto para entregar aos pais, pois não foi possível criar uma interação mais direta com as famílias.

Importa salientar, que as crianças estavam muito implicadas na apresentação da peça de teatro, porque estavam a mostrar aos colegas o trabalho que tinham vindo a realizar.

Como o tempo não era muito, procedeu-se à leitura da história enquanto as crianças a dramatizavam, pois não houve tempo suficiente para ensaiar com as crianças as falas de cada personagem.

Com este projeto através das propostas, a díade pretendeu que as crianças desenvolvessem a criatividade e imaginação, pois muitas vezes não é dada oportunidade às crianças de serem criativas e a utilizar a sua imaginação, que é riquíssima. É importante proporcionar às crianças aprendizagens através de “atividades de desenvolvimento da criatividade, originalidade e inovação em vez de uma aprendizagem por memorização ou repetição” (Craveiro & Ferreira, 2007, p.18).

Em geral, este projeto superou as expectativas, no início foi difícil interligar e trabalhar diferentes áreas de conteúdo, mas com o decorrer do projeto e acompanhando o que as crianças queriam e o que lhes interessava, foi muito mais fácil.

As crianças estavam muito motivadas e interessadas no projeto, foi muito gratificante os comentários que teceram no balanço final do trabalho.

Também alguns pais se pronunciaram acerca do projeto e a forma como este lhes foi apresentado.

No desenrolar do projeto, o par pedagógico teve em conta que num projeto as crianças assumem diferentes tarefas, colocam questões, resolvem problemas e procuram um sentido para o mundo que as rodeia, desenvolvem a capacidade de continuar a aprender (Vasconcelos, 2012), e essas ações permitem que as crianças valorizem o seu trabalho, respeitem o trabalho dos outros e que se tornem mais confiantes e autónomas.

Nesta metodologia de trabalho, os educadores devem ser guias e organizadores de aprendizagens, de forma a apoiar e mediar todo o trabalho de projeto, clarificando o significado social do trabalho. É essencial que questionem as crianças, para que estas compreendam a necessidade de serem elas os próprios agentes ativos das suas aprendizagens (Guedes, 2011).

Neste projeto as crianças foram encaradas como elementos centrais; as suas ações e opiniões foram sempre tidas em conta. Ao longo da implementação do projeto, o objetivo era que este fosse significativo para todos os elementos do grupo, sendo responsivo, tanto a nível de interesses como de necessidades, promovendo-se a valorização de competências individuais, a partilha de experiências e expectativas e o bem-estar e a autoestima.

A criança deve ser encarada, nesta metodologia específica de trabalho e em toda a educação de crianças, como “possuidora de uma voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta, envolvendo-a num diálogo democrático e na tomada de decisão” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p.16).

Capítulo V – Comportamentos Desafiadores

O capítulo intitula-se de comportamentos desafiadores, em vez de bons e maus comportamentos, porque um bom ou mau comportamento depende do contexto sociocultural em que se esteja inserido.

No decorrer do estágio em jardim de infância deparei-me com três crianças que demonstraram com maior predominância comportamentos desafiadores e que foram para mim um enorme desafio, principalmente na procura de soluções para contornar esses comportamentos.

Foi na procura de soluções para gerir os comportamentos desafiadores, que contatei com o Programa dos Anos Incríveis desenvolvido por Webster- Stratton. Este, constitui uma intervenção que enquadra diversas temáticas, engloba programas para pais, educadores/professores e para a criança.

Muitas vezes as características familiares são consideradas as causas desses comportamentos desafiadores, porque como salienta Webster- Stratton (2013), muitas vezes, os pais de crianças com maiores dificuldades ao nível da regulação emocional e comportamental respondem aos comportamentos disruptivos dos filhos com estratégias disciplinares mais rígidas e punitivas ou, pelo contrário, cedendo aos seus pedidos e solicitações.

A disciplina, é sinónimo de aprendizagem e desempenha um papel importante nas crianças. Nos primeiros anos de vida, as crianças têm imensas oportunidades para realizar essa aprendizagem (Brazelton, et.al., 2004).

Para qualquer educador(a) é de extrema relevância que desde o início consiga o domínio da sala, e trabalhe para uma boa relação pedagógica com as crianças, de forma a evitar com maior regularidade os comportamentos desafiadores.

É importante que o(a) educador(a) antes de pensar em aplicar sanções ou castigos, pense em compreender a criança de forma a perceber quais as causas que a levam a ter tal comportamento.

É certo que não se podem resolver estes comportamentos através de uma fórmula pré-concebida que nos diz o que fazer e como fazer, mas existem várias

técnicas e estratégias que ajudam o(a) educador(a) a moldar o comportamento da criança, nunca esquecendo as especificidades de cada uma.

Quando se desenvolvem competências de ordem sócio emocional na criança, desenvolvem-se também comportamentos sociais, de forma a evitar futuros problemas que prejudiquem o desenvolvimento da criança.

Os educadores podem evitar problemas de comportamento antes de eles aparecerem e estimular, assim, o crescimento social saudável das crianças, mesmo daquelas com menor habilidade ao nível do desenvolvimento social (Vale, V., 2009, p.133).

É essencial que as crianças compreendam os seus sentimentos e emoções de forma a respeitar e compreender os das outras crianças ou adultos. A criança começa por aprender o que está certo e o que está errado, essa aprendizagem deve ser motivada e o(a) educador(a) deve ter estratégias para a gestão do comportamento das crianças.

Nestas faixas etárias o(a) educador(a) e os adultos que convivem com as crianças são considerados modelos a seguir, por isso é essencial que esses intervenientes contribuam para o crescimento social das mesmas, recorrendo eles próprios a comportamentos adequados para que as crianças ao imitá-los tenham como ponto de partida um bom exemplo.

O/A educador(a) tem que ter em conta o facto de se tratarem de crianças, desenvolvendo expectativas razoáveis relativamente ao comportamento destas e não esperar que estas tenham um comportamento adequado num longo período de tempo (Vale, 2009).

A referência a comportamentos desafiadores, está relacionada com alguns comportamentos que ocorrem com frequência e que em muitos casos as crianças põem em risco tanto os colegas como as si mesmo, provocando um desconforto tanto para o funcionamento do grupo, como para o funcionamento das sessões.

Muitas vezes os comportamentos desafiadores, resultam da capacidade que a criança tem de expressar as suas emoções. É essencial que o(a) educador(a) perceba e oriente a criança para minimizar esses comportamentos.

Quando algumas crianças apresentam este tipo de comportamentos, é importante não deixar que estes passem despercebidos, pois se a intervenção for o mais precocemente possível, maior eficácia terá. (Dishion & Piehler, 2007).

É de referir que as diferenças de personalidade das crianças podem também provocar conflitos entre elas, o que leva muitas vezes o adulto a intervir sem que se aperceba do que realmente se está a passar. O adulto deve proporcionar às crianças oportunidades de criar soluções para os conflitos (Curry & Johnson, cit. Hohmann & Weikart, 2011).

É essencial olhar primeiro e entender até onde irá o conflito, verificando se o que acontece é tão grave que não se possa deixar as crianças a resolver os problemas. Primeiro deve-se perceber o que se passou, tentar que a criança explique, para que o adulto tente intervir no sentido de explicar o que é que se pode fazer e o que não se pode fazer, de forma a estimular a criança que age menos bem a corrigir o que fez.

Perante comportamentos desafiadores é essencial, que o(a) educador(a) seja coerente, ou seja, quando age de uma forma com as crianças perante algum comportamento, tem de agir sempre da mesma forma face ao mesmo comportamento. Esta ação permite que as crianças compreendam o porquê de poderem ou não ter determinada atitude e em que alturas específicas não a podem ter.

Se o adulto for incoerente, e disser que hoje a criança pode fazer algo, e amanhã disser que não o pode fazer, a criança fica confusa e insegura, sem saber em que momento poderá agir.

De forma a contornar os comportamentos desafiadores com maior incidência podem ser tidas em conta algumas estratégias. Seguem-se algumas utilizadas na ação pedagógica.

Utilização de reforço positivo/negativo.

O reforço positivo é considerado um estímulo ou recompensa que surge após um comportamento e que leva ao aumento da ocorrência do mesmo (Sprinthall, Sprinthall, 1993), este pode ainda funcionar como elogios à postura em sala. Neste estratégia, o(a) educador(a) deverá ter em atenção determinados aspetos, tais como avaliar concretamente o que considera como sendo algo positivo, pois uma má avaliação poderá causar efeitos contrários aos pretendidos.

Já o reforço negativo, associa um comportamento a uma emoção desagradável na criança e pretende reduzir a ocorrência desse comportamento. A ausência do reforço negativo aumenta a ocorrência de um comportamento positivo (idem).

Uma das técnicas/estratégias utilizada é o “tempo de pausa”, que se trata de uma “exclusão temporária”, em que a criança se dirige para um local específico da sala para “acalmar”. A autora Webster-Stratton (2013) menciona que o “tempo de pausa”, “deve ser curto (...) e que [os adultos] devem controlar o início e o fim do processo”(p.87).

Nesta estratégia o(a) educador(a), deve valorizar o facto de a criança se acalmar, sem mencionar o comportamento que levou a criança ao “tempo de pausa”.

No que concerne aos avisos, esta estratégia permite que as crianças tenham a noção de que haverá uma mudança e que a criança se terá de preparar. O(a) educador(a) deve ser firme e claro na forma como o faz para que a criança compreenda o que lhe é transmitido evitando confusões.

Muitas vezes, contrariamente aos avisos utiliza-se o silêncio, de forma a que a criança compreenda que o que estava a fazer não estava certo e a leve a parar. Este comportamento captava a atenção das crianças e ao mesmo tempo o comportamento inadequado da criança cessava.

A estratégia que se demonstrou em algumas situações a mais adequada, foi a de ignorar.

Muitas vezes para evitar a repreensão e estar constantemente a interromper as sessões, as situações são ignoradas. É imprescindível avaliar o comportamento que a criança tem e refletir se vale a pena repreendê-la ou ignorar.

É importante que o(a) educador(a) coloque limites a si próprio, para perceber até que ponto certos comportamentos podem ser ignorados. Esta estratégia só deve ser utilizada em situações em que as crianças e os outros não estão em risco, caso

isso não seja tido em conta as crianças são incentivadas a ter o comportamento indesejado.

Não existe um “livro de receitas”, para lidar com determinados comportamentos, cabe aos adultos responsáveis tendo em conta as características das suas crianças encontrar estratégias para minimizar esses comportamentos.

Capítulo VI – Abordagem Mosaico

No presente capítulo, é apresentada a experiência investigativa desenvolvida na ação pedagógica em jardim de infância, que tem por base a metodologia da abordagem mosaico. Esta experiência permite perceber a evolução do papel da criança na sociedade, uma vez que neste estudo as vozes das crianças são tidas em conta, o intuito é perceber quais as conceções das crianças relativamente ao seu ambiente escolar.

A investigação, segundo Lima (2006) é “uma forma de aprender, de conhecer e até, de intervir na realidade” (p.7). Este exercício é considerado como uma experiência investigativa, uma vez que uma investigação no seu verdadeiro sentido é mais complexa do que o trabalho que foi desenvolvido.

Esta experiência investigativa foi desenvolvida pelo par pedagógico, por isso os métodos utilizados para a recolha de dados e o tratamento dos mesmos foram delineados em conjunto.

6.1 As Vozes das Crianças

As investigações relativas às crianças, foram durante muito tempo, desenvolvidas tendo em conta as perspetivas dos pais e docentes, acerca das experiências diárias das crianças, ou seja, a investigação era sobre a criança, mas esta não era tida em conta, eram consideradas apenas as opiniões dos adultos acerca do que as crianças vivenciavam.

Com os tempos as conceções acerca das crianças foram-se modificando e começaram a existir trabalhos que procuram conhecer a criança, como afirma Christensen e James (2009) “somente ao ouvir e escutar o que as crianças dizem e ao tomar em consideração à forma como comunicam é que se fará progresso nas pesquisas que se levam” (p. 19).

A criança possui voz própria e deve ser tida em conta. É importante envolvê-la num diálogo democrático e na tomada de decisão (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 16). Assim sendo, surge a expressão dar voz às crianças, que “encerra uma imagem

de criança competente e com direito à participação” (idem, 2008, p.79), permitindo assim que as crianças sejam ouvidas, melhorando a qualidade dos contextos educativos.

Dentro da mesma linha de pensamento Dahlberg, Moss e Pence (2003) apresentam a criança como sujeito que tem voz e vez, co-construtora de conhecimento, de cultura e de identidade.

A criança é encarada como participante, tem a peculiaridade de ser exigente e questionadora, tendo por isso definido o seu próprio espaço na sociedade (Oliveira-Formosinho, et al, 2007). É considerada ainda alguém capaz de “comunicar, de criar e manter vínculos interpessoais, construir saberes e culturas” (Oliveira-Formosinho et al, 2008, p. 77).

Dada a evolução da criança na sociedade, é de extrema importância visualizar a criança com direitos, compreender as suas competências e escutar a sua voz, de forma a transformar a ação pedagógica (Oliveira-Formosinho, 2007).

A escuta das crianças ao nível do ambiente educativo, permite não só conhecer o ambiente educativo onde a criança está inserida, mas também melhorar as práticas, para que os contextos educativos sejam de qualidade.

6.2 Metodologia da Investigação

A Abordagem de Mosaico, foi o modelo metodológico utilizado para esta experiência investigativa. A abordagem mencionada é inspirada no modelo de Reggio Emilia.

De uma forma geral, permite escutar e reconhecer as crianças e todos os intervenientes educativos, como co-construtores de significados.

Este método é caracterizado como participativo (as crianças são agentes da sua vida); adaptável (os profissionais têm liberdade de o adaptar consoante o grupo de crianças); reflexivo (os significados são refletidos pelas crianças e por diversos

profissionais); é incorporado na prática e é executado com as crianças, de forma a promover um clima de escuta individual e coletivo (Clark & Moss, 2005).

Este é considerado um multi-método, porque inclui a linguagem verbal, o brincar, as ações e os produtos. Este, pode ser composto por fotografias, passeios, conferências, dramatizações, observações e documentações, entrevistas/conversas e um tapete mágico (local onde se reúne a informação e produtos relevantes) (idem).

A metodologia divide-se em três fases, a recolha de informação; o dialogo, reflexão e interpretação das informações recolhidas (estão incluídas as interações entre os profissionais para fazer a triangulação dos dados) e a última fase diz respeito à decisão de alteração/melhoramento do espaço (Clark & Moss, 2005).

6.3 Descrição do estudo

O estudo tendo como base esta metodologia, incidiu na PES em jardim de infância, coincidindo com a implementação do projeto pedagógico.

Tendo em conta o consentimento informado, foi enviada a autorização aos pais para as crianças participares no estudo e para a recolha de fotografias (cf. Apêndice 40 e 41). E ainda, foi solicitado às crianças, a sua ajuda para um trabalho da nossa “escola”, ficou explícito que só participaria quem queria e quem aceitasse teria que assinar um contrato com a díade (cf. Apêndice 42 e fig.98), no total participaram onze crianças.

As crianças foram divididas em dois grupos, um elemento da díade ficou com cinco crianças e o outro com seis. Uma das crianças do grupo de cinco crianças estava referenciada com NEE.

O processo foi iniciado com um passeio pela instituição e a produção de um percurso. No decorrer do passeio as crianças tiravam fotos e em conversa mencionavam a relevância que os espaços tinham para si.

Posteriormente, realizou-se uma “entrevista” às crianças (cf. Apêndice 43), consistiu numa conversa informal e para que não se perdesse alguma informação, optamos por gravar.

O recurso à entrevista às crianças mostrou-se uma excelente forma de dar “expressão à voz das crianças” (Máximo-Esteves 2008, p.200), porque durante a realização das entrevistas as crianças falaram sobre as suas próprias preferências, concepções ou avaliações (Carvalho et al, 2004).

Realizamos também entrevistas (cf. Apêndice 44) a alguns pais, à auxiliar (cf. Apêndice 45) e à educadora cooperante (cf. Apêndice 46).

Mais tarde, cada criança fez dois desenhos (fig.99) que poderiam corresponder ao que mais gostavam na instituição, ao que menos gostavam e o que gostariam de mudar. Todas as crianças desenharam o que mais gostavam, no segundo desenho algumas crianças desenharam o que menos gostavam e outras o que gostariam de mudar.

Com as fotografias, as crianças construíram o seu mapa (fig.100), importa referir que nesta etapa do estudo duas das crianças faltaram ao JI e por isso não puderam concluir o trabalho, sendo os dados apresentados referentes a nove crianças e não às onze iniciais.

Foi colocado no placard a manta mágica (fig.103), constituído pelo contrato, o comentário escrito pelas crianças da sua opinião da instituição, os circuitos, os mapas, alguns desenhos representativos do que mais e menos gostavam na instituição e o que gostariam de melhorar.

O trabalho exposto tinha em conta a triangulação dos dados, ou seja, o cruzamento dos dados, das entrevistas dos intervenientes, dos desenhos, dos comentários e dos mapas.

No que concerne à modificação do espaço, esta não se concretizou, devido à escassez de tempo.

Em suma, esta abordagem serviu para averiguar, tendo em conta a escuta das crianças, se as crianças estavam satisfeitas com a instituição ou se gostariam de a modificar..

6.4 Apresentação dos dados

Neste ponto, será mencionada a organização, a seleção e reflexão das informações adquiridas através dos diversos métodos.

O jardim de infância será referido no decorrer deste ponto como “escolinha”, uma vez que esse era o termo utilizado pelas crianças.

Indo ao encontro dos objetivos do estudo, serão apenas mencionadas as informações com maior pertinência que serviram para a categorização dos dados.

Importa ainda referir, que não farei referência a citações das entrevistas, uma vez que estas se encontram na íntegra em apêndice.

A triangulação de dados foi realizada através das informações obtidas nos desenhos, mapas e entrevistas.

No que concerne à questão respeitante à opinião das crianças em relação ao JI, foi unânime que as crianças gostavam do JI e no geral os comentários eram principalmente relacionados com a vertente estética e material que detinha.

Relativamente às questões 3 e 4, que correspondiam aos locais mais aprazíveis e o que costumam fazer nesses locais, foi visível que as suas preferências estavam divididas entre a sala de atividades e o exterior. Ao referir a sala mencionavam o “brincar” e o “trabalhar” e no exterior faziam maior referência ao “brincar”.

As crianças consideravam o JI como um espaço onde podiam brincar e aprender, apesar de referirem maioritariamente como espaço para brincar, algumas crianças indicaram a dimensão do aprender.

No que concerne às questões 4 e 5, referente aos locais menos aprazíveis da instituição a maioria referiu o dormitório e a cozinha, quando confrontadas com o

que mudariam a maioria das crianças referiu o dormitório, salientando a falta de conforto.

Na última questão acerca de qual o momento do dia que mais gostavam as crianças no geral mencionavam quando chegava à sala de atividades.

Nas entrevistas com as crianças foi perceptível que estas valorizavam o brincar e expressaram o gosto em brincar tanto no interior como no exterior, por isso surgiram como categorias o **brincar no interior** e o **brincar no exterior**. Esta conclusão foi corroborada na triangulação dos dados, pois as crianças destacaram o brincar não só nas entrevistas, mas também nos mapas e nos desenhos.

Como já foi mencionado, as crianças referiam frequentemente a sala de atividades, em alguns casos pelos trabalhos mas a cima de tudo pelo brincar nos **cantinhos da sala**, fazendo a triangulação dos dados esta surgiu como subcategoria.

O **Aprender** foi considerado categoria, uma vez que de forma indireta as crianças davam-lhe relevância, mas apenas a associavam à sala de atividades, referindo que faziam trabalhos apenas na sala. Posto isto, a **sala de atividades** surge como subcategoria.

As três categorias já enunciadas, estavam referidas nas respostas tanto nas entrevistas dos pais, da auxiliar, da educadora e ainda na observação e análise dos desenhos.

Na triangulação de todos os dados a maioria da informação coincidia e concluímos que as crianças atribuem importância ao brincar e que têm necessidade em brincar e estar com os colegas.

No que se refere à sala de atividades a triangulação dos dados tornou claro, que as crianças dão muito importância a esse espaço e consideram-no o seu “mundo”. Sendo um espaço em que tanto podem brincar como aprender, as crianças mencionaram na maioria das vezes os cantinhos onde brincavam e inconscientemente aprendiam.

O cantinho com maior relevância para as crianças era o “cantinho das bonecas”, este foi mencionado por todos os intervenientes do estudo. O gosto por este cantinho, deve-se à panóplia de situações que este gera, pois as crianças podem exercer diversas “funções” e para além disso permite que as crianças se desenvolvam com o brincar ao faz de conta, reproduzindo as cenas do quotidiano.

As crianças para além das atividades orientadas pela educadora cooperante, enunciaram e demonstraram gosto pelas atividades orientadas por outros docentes, como a ginástica e a música. A triangulação de dados evidencia esta situação, demonstrando que as crianças gostam de atividades que sejam diferentes das que estão habituadas, permitindo à criança “fugir” à rotina das atividades diárias.

Relativamente às alterações no JI, a triangulação dos dados demonstrou alguma incoerência, a maioria dos pais participantes mencionou que o seu educando não gostaria de mudar nada e os que mencionaram não correspondia ao que o(a) seu filho(a) tinha mencionado.

Dentro desta linha de pensamento, surge a última categoria, **Alterações no JI**, nestas as crianças enunciaram duas alterações, uma referente ao **material lúdico** e a outra ao **conforto**, consideradas como subcategorias.

A primeira subcategoria material lúdico, estava relacionada com o gosto das crianças em brincar no exterior, principalmente incluir mais objetos, alterar os espaços como o jardim e a horta que não tinha livre acesso.

No que concerne à subcategoria do conforto, estava diretamente relacionada com o dormitório, era o espaço que a maioria das crianças não gostava, mas que gostava de modificar tanto o material como o espaço em si.

A maioria das crianças nos desenhos que realizou, corroborou o que tinha mencionado nas entrevistas. Representaram o que gostariam de modificar desenhavam o espaço atual, com as modificações que queriam e nos desenhos referentes ao material lúdico as crianças desenharam o exterior com os materiais que gostariam de ter para brincar.

As diferentes formas da criança se exprimir perante a sua concepção do ambiente educativo, permitiu perceber que a criança tem uma maior facilidade em demonstrar os aspetos positivos e negativos. Cabe ao educador dar voz às crianças e perceber o que se pode modificar, melhorando as condições para o desenvolvimento das crianças.

6.5 Considerações

Este exercício de escuta das vozes das crianças permitiu refletir e repensar as práticas futuras.

As entrevistas e diálogos com os pais, educadora e auxiliar, permitiram concluir que na maioria das questões a perspetiva dos adultos iam ao encontro das perspetivas das crianças. Mas, quando se está diretamente com as crianças a ouvi-las é que se compreende a perspetiva que têm em relação ao que as rodeia.

No que concerne a respostas de carácter negativo em relação ao JI, a maioria das crianças indicou o dormir e alterar o dormitório. Nesta situação as crianças podem de forma implícita indicar que já não precisam dormir e que enquanto uns dormem os outros podiam estar a brincar, visto ser a atividade que mais gostam.

É crucial perceber as indicações das crianças, pois estas dão sugestões de como as aprendizagens podem ser melhoradas, permitindo um melhor desenvolvimento.

O estudo demonstrou que os momentos dirigidos pela docente, não se devem restringir ao contexto de sala, mas sim expandir-se para o exterior, uma vez as crianças demonstraram interesse em estar no exterior.

Concluo, que este é um longo caminho a percorrer nas práticas e muito ficou por fazer. Se o tempo o permitisse muito ainda havia a descobrir com as crianças.

Foi um exercício difícil, que permitiu perceber a importância de ouvir as crianças e como isso ajuda nas ações pedagógicas junto das crianças.

SECÇÃO C – COMUM

Capítulo VII – A Importância do Brincar

Este capítulo tem um enorme sentido e importância, pois o brincar é essencial para a vida das crianças. Nas duas instituições onde decorreu a ação pedagógica as crianças demonstraram uma grande motivação e interesse no brincar, por isso surge esta experiência-chave.

O brincar é muito importante para o desenvolvimento das crianças, é promotor de aprendizagens ricas essenciais para o ser humano e prepara as crianças para atividades futuras de trabalho, uma vez que evoca a atenção, a concentração, estimula a autoestima e permite que desenvolvam relações de confiança (Rolim & Tassigny, 2008).

O ato de brincar, nem sempre é entendido como promotor de desenvolvimento da criança, é encarado como um entretenimento. Mas, este tem imensos benefícios e é mais do que um momento de lazer, porque “quando as crianças brincam, elas resolvem problemas, fazem descobertas, expressam-se de várias formas, utilizam informações e conhecimentos em contexto significativo” (Portugal, 2010, p. 88).

Portanto, é a brincar que a criança se desenvolve a nível corporal, cognitivo, social e emocional. E, ainda melhora a sua motricidade, a memória, a atenção, a imaginação, a criatividade, o raciocínio e as competências linguísticas.

É através da ação do brincar, que as crianças aprendem como as coisas funcionam, a partilhar e a respeitar o outro, exploram o mundo, constroem o seu saber, experimentam emoções como a alegria, a tristeza, o medo. É uma forma agradável de crescer.

Mais importante do que tudo isto, é a criança ser feliz enquanto brinca, sejam brincadeiras imaginativas, manipulativas, artísticas, imitativas, exploratórias, físicas e/ou musicais.

Na valência de creche, o brincar, facilita o processo de desenvolvimento e aprendizagem, proporciona situações em que a criança constitui significados e

constrói o conhecimento. No brincar, são transmitidos conhecimentos educacionais e este é um indicador do desenvolvimento da criança (Homem, 2009).

É importante que se privilegie o brincar em vez da escolarização precoce na valência de creche e jardim de infância, por isso é essencial criar linhas orientadoras flexíveis que se possam adequar a cada grupo e a cada realidade.

Essas linhas orientadoras devem centrar-se no lúdico, na experimentação e na criança como participante ativo da sua própria aprendizagem, tendo o poder de decisão e ser vista como construtora do seu próprio conhecimento.

No que concerne ao brincar, este só é considerado como brincadeira quando é de escolha livre e espontânea, ou seja, parta da vontade da criança, caso contrário este é considerado trabalho ou ensino.

Uma das vantagens do brincar é que a criança enquanto brinca não se preocupa com os resultados e para além disso como saliente Kishimoto (2002) a ação para explorações livres é impulsionada não só pelo prazer mas também pela motivação.

Podemos concluir, que o brincar deve ser livre, permitindo às crianças brincar ao que querem, pois é a motivação da criança que determina o que quer fazer, de forma a explorar e a utilizar os objetos.

No que concerne aos profissionais de educação fase ao brincar, é importante que adotem algumas atitudes em quanto brincam com as crianças, considerando os três conceitos de Vigotsky, apresentados por Webster-Stratton (1999/2008, cit. Gaspar 2010) é essencial que: Siga as instruções das crianças quando brinca, seja um educador atento, e use comentários descritivos.

Nesta mesma linha, Gaspar (2010) menciona que o(a) educador(a) não deve estruturar as brincadeiras, com instruções e correções, para que as crianças fiquem mais envolvidas e interessadas nas brincadeiras, deve dar oportunidades de orientar a brincadeira e de usar a sua imaginação; o(a) educador(a) deve seguir as regras das crianças, demonstrando respeito pelas suas ideias, propiciando uma relação recíproca entre as crianças e o(a) educador(a).

É de extrema importância que o(a) educador(a) participe nas brincadeiras e esteja atento(a), concentrando-se nas crianças e no que estas estão a estruturar, e não se deve envolver naquilo que está a fazer.

É crucial que o(a) docente observe e elogie os esforços das crianças com entusiasmo durante toda a brincadeira e não apenas nos produtos finais. Os/As educadores(as) devem tecer comentários descritivos às brincadeiras das crianças, permitindo o desenvolvimento da linguagem (idem).

Na interação com outras crianças a brincar, estas aprendem que não são as únicas que sentem desejos e que têm objetivos. Desenvolvem princípios de colaboração, divisão, liderança, obediência e competição, por isso o brincar deve ser encarada como algo sério e que é fundamental para o desenvolvimento das crianças (Rolim, et al. 2008).

Atualmente, em algumas instituições o brincar serve apenas para que o adulto possa deixar as crianças livres e sozinhas, e com isso, realizar outras atividades. É essencial que o adulto esteja atento ao momentos de brincadeira, participando ou não, para perceber e compreender as interações entre crianças e intervir em algumas situações caso necessário.

Como salienta Hohmann e Weikart (2011), se o brincar ocorrer num ambiente com apoio, estão criadas as condições para que a criança se desenvolva ativamente:

materiais para brincar e manipular; escolhas acerca do que, onde, como, e com quem brincar; linguagem da criança enquanto brinca; e apoio do adulto durante a brincadeira, apoio esse que vai desde a preparação de um contexto em que seja possível brincar, até à participação real nessa brincadeira (p.87).

Tendo em conta os mesmos autores, as brincadeiras vão aumentando a sua duração e complexidade ao longo do tempo, isto deve-se ao próprio crescimento das crianças.

As crianças pequenas têm brincadeiras mais exploratórias, são experiências simples e repetitivas que lhes permitem, tal como o nome indica, explorar os

materiais utilizados.

Posteriormente, as crianças passam a realizar brincadeiras construtivas, deixam de mexer apenas nos materiais e passam a fazer criações com eles. Passam a experimentar a brincadeira dramática, onde desempenham papéis por elas imaginados, sejam pessoas ou animais. À medida que vão crescendo começam a ter jogos com regras, inicialmente criadas por si, sendo elas muito flexíveis.

Em suma,

Brincar com as crianças não é perder tempo, é ganhá-lo, se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem (Andrade, s/d, cit. Nehls, 2012, p.197).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Findo este processo de formação, considero pertinente fazer uma retrospectiva e refletir sobre o meu percurso no desenvolvimento de competências profissionais e sobre as experiências vivenciadas.

Neste percurso, a integração da componente prática e reflexiva à dimensão académica foi essencial, porque o objetivo da prática pedagógica é iniciar o(s) futuros(as) docentes no mundo da prática profissional (Formosinho, 2001). Esta integração aumenta o conhecimento do formando, e o poder deste aumenta, devido à dupla capacidade de produzir conhecimento e ser capaz de o aplicar (Máximo-Esteves, 2008).

Relativamente aos estágios, foram os mais exigentes e essenciais para a minha formação pessoal e profissional. A supervisão destes permite melhorar a prática e promover o crescimento profissional (Duffy, 1998), esta contribuiu para identificar a intencionalidade do ato educativo, apoiar a reflexão, permitindo uma evolução no meu desempenho.

Foi importante ter contato com a valência de creche e de jardim de infância, pois permitiu conhecer os dois contextos, perceber o trabalho desenvolvido em cada valência e o papel que o(a) educador(a) tem enquanto gestor do currículo.

O/A educador/a de infância concebe e desenvolve o currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, as áreas e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto).

Considero, por isso, fundamental que como futura educadora a minha aprendizagem deve ser contínua e, nas práticas procurarei aprender com as profissionais com que me cruzarei nesta viagem enquanto educadora de infância

O facto de poder conhecer cada criança, observar o seu desenvolvimento e fazer parte da sua evolução, foi sem dúvida muito gratificante e importante para o meu desenvolvimento.

Nas propostas que tive oportunidade de pôr em prática, encaro-as sem dúvida

como cruciais para o meu desenvolvimento profissional, uma vez que errei, acertei, modifiquei e adaptei, com o intuito de fazer sempre melhor e contribuir da melhor forma para o desenvolvimento de cada criança.

O estágio é uma oportunidade para colocarmos em práticas os nossos saberes e aprendermos com os erros. O estágio curricular é a oportunidade de articular o saber e o fazer, uma vez que estes não podem estar separados, mas cada uma tem a sua própria dimensão epistemológica” Cury (2003, p.113-122).

O contato direto com a metodologia de projeto, foi um enorme desafio, porque o projeto tinha que partir das crianças, e inicialmente era confuso para mim, uma vez que cada criança tem os seus interesses e poderia ser difícil consolidar tudo. Mas isso não aconteceu, o projeto surgiu de algo que não estávamos à espera e cada passo dado era uma vitória.

Para quem trabalha com esta metodologia, é essencial que as crianças estejam interessadas, pois o interesse mobiliza o trabalho e fomenta as aprendizagens formais e a criança deve ter o papel de criadora ativa dos seus saberes (ME, 1998).

A profissão de educador(a) é muito exigente, e este tem que responder de forma adequadas às situações que surjam. Acima de tudo foi fundamental compreender que a formação inicial é importante, mas que existem lacunas que devem ser colmatadas com a formação contínua e assim sendo existe um processo de aprendizagem que se prolongará na nossa vida.

É essencial que um profissional entenda que "nenhuma competência permanece adquirida por simples inércia. Deve-se, no mínimo, ser conservada por seu exercício regular" (Perrenoud, 2000, p. 155). Por isso, a aprendizagem é contínua e indispensável ao longo da vida e principalmente nesta profissão, os docente têm que investir na sua formação.

O caminho percorrido neste ano, permitiu-me desvendar novas aprendizagens e encontrar novos rumos, mas sem dúvida que o maior ensinamento que tive, foi o de enquanto pessoa e profissional, focar-me nas crianças, ouvir as crianças e aprender

com elas, valorizando cada criança como uma só, sem as comparar. Cada criança é única e isso tem que ser ter em conta, para que as crianças se valorizem e se tornem cidadãs mais felizes.

A reflexão, foi outro dos pontos chave deste relatório, pois para nos tornarmos cada vez melhor e mostrarmos uma educação de qualidade, é essencial pensarmos no trabalho que realizamos e percebermos os pontos fortes e os pontos de investimento, tentando sempre superar as nossas limitações.

Neste sentido, a reflexão é considerada como promotora de conhecimentos profissionais, implicando que o profissional se questione a si mesmo e às suas práticas, funciona assim, como “um instrumento de auto avaliação reguladora do desempenho e gerador de novas questões” (Alarcão & Roldão, 2008, p.30).

No desempenho docente, a reflexão é crucial para o desenvolvimento profissional (Schön, 2000).

Neste processo tanto no estágio em creche como no estágio em jardim de infância, foi perceptível o papel do(a) educador enquanto adulto de referência, tendo este a responsabilidade de agir e comunicar com as crianças sempre da mesma forma que ele queira que elas comuniquem, deve respeitá-las e aceitar cada criança como ela é e acima de tudo trata-las sempre de forma a respeitar o seu bem estar físico e emocional, de forma a que estas vejam o(a) educador(a) como alguém que as protege e cuida.

É de uma enorme relevância que o adulto respeite os princípios para uma boa ética profissional. É importante e isso foi visível que se criem compromisso com as crianças, as famílias e com a instituição, de forma a criar uma interação positiva entre todos. Se o(a) educador(a) demonstrar que respeita a ética profissional e que está acessível a qualquer elemento da comunidade, a ligação que cria com os outros é muito maior e facilitadora de comunicação.

As interações entre crianças e criança/adulto, o brincar e os conflitos fazem parte do desenvolvimento das crianças e não vale a pena querermos saltar etapas para

que as crianças não “sofram”, porque é com estas aprendizagens que as crianças se desenvolvem e integram a sociedade de forma “saudável”, prontas para agir conforme as suas “leis”.

Como na ação pedagógica o projeto e a abordagem mosaico decorriam em simultâneo, foi difícil conciliar e planificar as ações de forma a que não falhasse nada, mas tenho consciência que as práticas podiam ter sido melhoradas se estivesse apenas focadas numa tarefa.

A nível profissional desde o início da PES até ao final, houve uma enorme evolução, enriqueci o meu conhecimento acerca de ambas as valências, as interações, as aprendizagens, a importância do brincar e a forma como pode ser um bom aliado para o desenvolvimento das crianças.

Em suma, o presente relatório permitiu transmitir o decorrer da minha ação pedagógica nas duas valências e transmitir a evolução e as aprendizagens que a ação me proporcionou.

Referências Bibliográficas

A

Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Angers, M. (2003). *A sociologia e o conhecimento de si*. Lisboa: Instituto Piaget.

Antúnez, S. & al. (1991). *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Barcelona: Editorial Graú.

Arroyo, M. G. (1995). *O significado da infância*. Criança: Revista do Professor de Educação Infantil, 28, 17-21.

B

Bettencourt, A. M. (2011). *[Discurso de] abertura*. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Educação das crianças dos 0 aos 3 anos: Atas do Seminário realizado no CNE em 20 de julho de 2015, 7-13*. Lisboa: CNE. Recuperado de <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/Ed%20das%20criancas%20aos3/3-abertura.pdf>.

Bokova, I. (2012). *Mensagem de Irina Bokova*, Diretora-Geral da UNESCO. In V. Muñoz, *Direitos desde o princípio: Educação e cuidados na primeira infância*. [Relatório] (p. 7). [S.l.]: Global Campaign for Education. Recuperado de http://globalactionweek.org/app/webroot/files/reports/RFTS_REPORT_MEDIA_RELEASE_PT.pdf.

Brazelton., B., T. (2004). *A criança e a disciplina Lisboa*. Editorial Presença.

Brickman, N., & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

C

Caldwell, B. (1989). *A comprehensive model for integrating child care and early childhood education*. Teachers College Record, 90, 404-414.

Cardona, M., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M. & Tavares, T. (2010). *Guião de Educação, Género e Cidadania. Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Comissão para a

Cidadania e a Igualdade de Género.

Cardona, M. (Outubro/Dezembro de 1992). *A Organização do espaço e do tempo na sala de jardim-de-infância*. Cadernos de Educação de Infância, pp. 8-15.

Carvalho, A., Beraldo, K., Coelho, M. & Pedrosa, M. (2004). *O uso da entrevista em estudos com crianças*. Psicologia em Estudos, Maringá, Maio/Agosto, v.9, 2, 291-300.

Chard, S. & Katz, L. (1997). *A Abordagem de Projecto em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Christensen, P. & James, A. (2005). *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Porto: Ediliber Editora de Publicações, Lda.

Clark, A. & Moss, P. (2005). *Spaces to play, more listening to young children using the Mosaic approach*. London: National Children's Bureau.

Coelho, A.(2004). *A Educação e Cuidados em Creche: Conceptualizações de um grupo de educadores/as*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Aveiro: Departamento de Ciências de Educação – Universidade de Aveiro.

Correia, L. (2008). *A Escola Contemporânea e a inclusão dos alunos com NEE – Considerações para uma educação de sucesso*. Porto: Porto Editora.

Correia, S. Serra, H. (2005). *Educação Especial-Diferenciação do Conceito à Prática*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

Costa, Jorge A. (1991). *Gestão Escolar: Participação, Autonomia, Projecto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora (5ª ed. 1999).

Craveiro, C. & Ferreira, I. (2007). *A Educação pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro*. Revista Saber Educar.

Cury, C. R. J. (2003). *Estágio Supervisionado na formação docente*. In: Lisita, V. M.; Sousa, L. F. (Orgs.). Políticas Educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar. Rio de Janeiro: DP&A.

D

Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância*. Perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed.

Dishion, T. J. & Piehler, T. F., (2007). *Interpersonal dynamics within adolescent friendship: Dyadic mutuality, deviant talk, and patterns of antisocial behavior*. *Child Development*, 78, 1611–1624.

Duffy, F. (1998). *The ideology of supervision*. In E. Pajak & G. Firth (Eds.). *Handbook of research on school supervision*. Indianapolis: Macmillan General Reference.

F

Figueira, M. C. (1998). *Ser educador na creche*. *Cadernos de Educação de Infância*, 48, 69-70.

Formosinho, J. (2001). *A formação de professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas*. In B. P. Campos (org.), *Formação profissional de professores no ensino superior. Cadernos de Formação de Professores, 1*. Inafop. Porto: Porto Editora (pp. 46-64).

G

Gaspar, M. (2010). *Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: a voz de Vygotsky*. *Cadernos de Educação de Infância*, nº90, pp.8-10. Lisboa: APEI.

Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em creche*. Porto Alegre: Artmed.

Gomes, B. (2010). *A importância do brincar no desenvolvimento da criança*. *Cadernos de Educação de Infância*, 90.

Guedes, F. (2004). *A enciclopédia*. Lisboa: Editorial Verbo.

Guedes, M. (2011). *Trabalho em Projetos no Pré-Escola*. *Escola Moderna*, nº40, 5-12.

Granger, M. J. (1976). *Guia para a montagem e o funcionamento de uma creche*. Lisboa: Moraes.

Grave-Resendes, L. e Soares, J. (2002) *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

H

Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Homem, C. (2009). *A Ludoterapia e a importância do brincar: Reflexões de uma Educadora de Infância*. Cadernos de Educação de Infância nº88, APEI, 88 dezembro, p. 21 – 24.

K

Kim, D. & Lee, S. (2002). *Designing Collaborative Reflection Supporting Tools in e-Project-Based Learning Environments*. Journal of Interactive Learning Research.

Kishimoto, T. M. (2010). *Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil*. Cadernos de Educação de Infância, 90, 4-7.

Kishimoto, T. M. (2002). *Brincadeira*. In: O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira.

L

Ladd, G. & Coleman, C. (2002). *As relações entre pares na infância: Formas, características e funções*. In Spodek, B. Manual de investigação em Educação de Infância (pp. 119-157). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lima, G., Albino, A., B., Mensato, A., Z., Sábio, A., R., D. (2006). *Estudo de caso*. Consultado em 20, julho, 2015 de <http://estudosdecaso4.pbworks.com/w/page/19324091/FrontPage>.

Lino, D. (1998). *O Modelo Curricular para a Educação de Infância de Reggio Emilia: Uma Apresentação*. In: Oliveira-Formosinho, J. (org.). Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Porto: Porto Editora (93-133).

M

Marchão, A. J. G. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico – Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.

Marchão, A. (2010). *(Re)Construir a Prática Pedagógica e Criar Oportunidades para Pensar*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância: Teorias e Práticas*. Porto: Prodições

Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projeto – na Educação Pré-escolar*, Lisboa: Ed. Ministério da Educação.

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

Muñoz, V. (2012). *Direitos desde o princípio: Educação e cuidados na primeira infância* [Report]. [S.l.]: Global Campaign for Education. Recuperado de http://globalactionweek.org/app/webroot/files/reports/RFTS_REPORT_MEDIA_RELEASE_PT.pdf

N

Nehls, M. (2012). *Diversificar e brincar com espaços e tempos na Educação Infantil*. In Day, A. & Wiggers, V. Práticas pedagógicas na educação infantil:

Diálogos possíveis a partir da formação profissional. (pp. 197-210) São Leopoldo: Oikos.

O

Oliveira, Z. (2002). *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez Editora.

Oliveira, Z. & Rossetti-Ferreira, M. (Novembro de 1993). *O Valor da interação criança criança em creches no desenvolvimento infantil*. Cadernos de Pesquisa, pp. 62- 70.

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

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008). *Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas*. In: Oliveira-Formosinho, J. (org.). A Escola vista pelas crianças. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J.; Kishimoto, T. M.; & Pinazza, M. A. (2007). *Pedagogia(s) da Infância – Dialogando com o Passado Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed.

P

Pennac, D. (1993) *Como um Romance*, Lisboa ASA.

Perrenoud, Philippe (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Medicas Sul.

Portugal, G. (2012) *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Universidade de Aveiro.

Portugal, G. & Leavers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.

Portugal, G. (2009). *Desenvolvimento e aprendizagem na infância*. In: Conselho Nacional de Educação (org.). Relatório do estudo – A educação das crianças dos 0 aos 12 anos. Lisboa: Ministério da Educação.

Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches: Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. Porto: Porto Editora.

Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Cidine.

Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebês em infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

R

Rigolet, S. A. (1998). *Para uma aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem, Linhas de orientação para crianças até aos 6 anos*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, S. & Garms, G. (2007). *Intencionalidade da acção educativa na educação infantil: A importância da organização do tempo e do espaço das atividades*. Obtido em 10 de junho de 2015, de <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/161/228>.

Roldão, M. (2007). *Colaborar é preciso. Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. Noesis, 71, 24-29.

Rolim, A., Guerra, S., & Tassigny, M. (Julho/Dezembro 2008). *Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil*. Revista Humanidades, 2, pp. 176-180.

S

Santos, S. M. P., & Cruz, D. R. M. (1999). *Brinquedo e infância: Um guia para pais e educadores em creche*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o*

ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed.

Silva, Víctor Manuel Aguiar e (1981). *Nótula sobre o conceito de Literatura Infantil*. In Domingos Guimarães de Sá. *Literatura infantil em Portugal*. Braga: Editorial Franciscana; pp.11-15.

Silva, A., Araújo, D., Luís, H., Rodrigues, I., Alves, M. & Tavares, T. (2005) *Cadernos de Coeducação: A Narrativa na Promoção da Igualdade de Género. Contributos para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Comissão para Igualdade e Direitos das Mulheres.

Silvestre, D. D. (2005). *Manual para cuidadores de crianças em creches, berçários, maternais e pré-escolas: Fundamentos para a qualidade em saúde, segurança, higiene e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Siraj-Blatchford, I (2007). *Crítérios para determinar a qualidade na aprendizagem das crianças entre os três e os seis anos*. In: Siraj-Blatchford, I.(org) (2007) *Manual de desenvolvimento curricular para o educação de infância* Lisboa. Testo editores .1ª edição 3ª tiragem

Spodek, B. (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Spodek, B. & Brown, P. (1998) “*Alternativas Curriculares na Educação de Infância: Uma perspectiva Histórica*”. In Oliveira-Formosinho, J. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. 2ª Edição. Porto: Porto Editora.

Sprinthall, N., Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: Mcgraw-hill

Stern, A. (1974). *Uma Nova Compreensão da Arte*. Lisboa: Livros horizonte.

T

Tavares, José et al. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

U

UNESCO. (2010, March). *Conference concept paper: The World Conference on Early Childhood Care and Education (ECCE): Building the wealth of nations*. WCECCE, Moscow, 27 julho 2015. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001873/187376e.pdf>.

W

Webster-Stratton, C. (2013). *Os Anos Incríveis – Guia de Resolução de Problemas para pais de crianças dos 2 aos 8 anos de idade*. Braga: Psiquilíbrios Edições.

V

Valadares, J. e Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Plátano.

Vale, V. (2009). *Do tecer ao remendar: os fios da competência socio-emocional*. Exedra jornal, N°2. Consultado em 24, junho, 2015 de http://www.exedrajournal.com/docs/N2/09A-vera-vale_pp_129-146.pdf.

Vasconcelos, Teresa (coord.);(2012). *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Lisboa: Direção-Geral da Educação (DGE).

Vasconcelos, T. (2011). *A Educação dos 0 aos 3 Anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Recuperado em 2015, 15 de maio, [Recomendacao_ConselhoNacionalEducacao.pdf](http://www.cmpeniche.pt/uploads/CPCJ/21042011)
<http://www.cmpeniche.pt/uploads/CPCJ/21042011>

Vasconcelos, T. (1999). *Encontrar as formas de ajuda necessária: o conceito de “scaffolding” (pôr, colocar andaimes); implicações para a intervenção em educação pré-escolar*. Inovação, 12, 7-14.

Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa. Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica;

Z

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ArtMed.

Zabalza, M. A., (1992). *Didáctica da Educação Infantil*, Coleção Horizonte da Didáctica, Edições Asa.

Legislação Consultada

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto. Diário da República – I Série - A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio.

Decreto-Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro, (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar), Diário da República – I Série –A, n.º 34, p.670 – 673.

Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto: Aprovação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.

Despacho Normativo n.º 99/89 de 27 de Outubro. Diário da República – I Série. Ministério do Emprego e da Segurança Social. Lisboa.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Decreto Regulamentar n.º 69/83, D.R. I Série. 162 (83-07-16) 2610-2612.

APÊNDICES

SECÇÃO A - CRECHE

Apêndice 1 – Guião de Observação Creche

Ficha de Observação

A. Caracterização da Instituição

1. Elementos de Identificação

- a) Nome da Creche _____
 b) Morada da Creche _____
 c) E-mail da Creche _____
 d) Localização _____
 e) Telefone da Creche _____
 f) Diretor(a) da Creche _____

g) Entidade de que depende

IPSS (Instituição Privada de Solidariedade Social)	
Particular e Cooperativo	

2. Edifício e Espaço

a) Localização Geográfica

Área Urbana	Área Rural

b) Em que tipo de instalações funciona?

Construção de raiz	
Edifício integrado em escolas do 1.º ciclo	
Edifício adaptado	
E.B.I (Escola Básica Integrada)	

c) Estado de conservação

Bom	
Mau	
Razoável	

d) O edifício consta de:

Bloco Único		Blocos Independentes		Número de pisos
Sim		Sim		
Não		Não		
		Nº Blocos		

e) Acesso e faixas de circulação

Rampas	Escadarias	Elevador

3. Atividades e Horários da Creche

a) Horários

Dias	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
Horários					
Hora de abertura					
Hora de almoço					
Hora de encerramento					

b) Atividades

	Horário				
	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
Extraescolares					
Componente de Apoio à Família					

4. Mobiliário e Material

- a) Número de salas _____
b) Instalações Existentes na Creche

		Estado de conservação			Quantidade
		Bom	Mau	Razoável	
Refeitório					
Dormitório					
Instalações Sanitárias	Adultos				
	Crianças				
Gabinete Direção					
Sala de educadores					
Sala de atendimento aos pais					

5. Espaço Exterior

- a) Zona de Recreio Exterior

Sim Não

- b) Se sim, quantas vezes por dia é utilizado?

- c) Partilha esta zona com alguém?

Sim Não

- d) Se sim, com quem? _____

e) Quem supervisiona o espaço exterior?

f) Material existente e estado de conservação

Material	Estado de Conservação		
	Bom	Razoável	Mau

6. Pessoal (Recursos Humanos)

a) Pessoal Docente e não docente

Função	Quantidade	Total

7. População da Creche

a) Quantas crianças frequentam a Creche?

Berçário (0 aos 12 meses)	
Dos 12 aos 24 meses	
Dos 24 aos 32 meses	
Nº de crianças no total	

8. Regulamento e Normas de Funcionamento

Regulamento Interno	
Projeto Educativo	
Projeto Curricular de Grupo	
Plano Anual de Atividades	

B. Caracterização do Grupo

a) Número de Crianças _____

b) Ratio adulto/criança _____

c) Crianças com Necessidades Educativas Especiais

Quais? _____

Que tipos de apoio têm? _____

Quem faz esse diagnóstico? _____

d) O que sabem fazer?

Idades	0 aos 12 meses			12 aos 24 meses			24 aos 32 meses		
	Todas	Algumas	Nenhuma	Todas	Algumas	Nenhuma	Todas	Algumas	Nenhuma
Arrastar, engatinhar									
Andar sozinha									
Comer sozinha									
Agarrar objetos									
Empurrar e puxar objetos									
Atirar objetos									
Sentar sozinha									
Sentar sem apoio									
Andar com o apoio									
Ficar de pé sem apoio									
Correr									
Subir degraus baixos									
Dizer o seu nome									
Reconhecer-se no espelho									

Observações

e) Relação entre as crianças

	Todas	Algumas	Nenhuma
As crianças interagem umas com as outras			
As crianças mostram interesse em brincar com outras crianças			
As crianças partilham brinquedos			
Há crianças que geram conflitos (beliscar, empurrar, morder...)			
As crianças mostram afetos umas com as outras			
As crianças choram ou fazem birras quando as outras crianças agarram no(s) brinquedo(s) que consideram como “seu(s)”			

Observações

f) Relação das crianças com a Educadora

	Todas	Algumas	Nenhuma
As crianças dirigem-se à educadora de uma forma espontânea			
As crianças ficam inibidas ao interagir com a educadora			
As crianças têm cumplicidade com a educadora			
As crianças têm necessidade de chamar à atenção da educadora			
As crianças reagem prontamente às indicações da educadora			
As crianças reagem com um sorriso quando a educadora fala com elas			
As crianças reagem com choro quando a educadora não as deixa fazer o que querem			

Observações

g) Relação das crianças com as Auxiliares

	Todas	Algumas	Nenhuma
As crianças dirigem-se às auxiliares de uma forma espontânea			
As crianças ficam inibidas ao interagir com as auxiliares			
As crianças têm cumplicidade com as auxiliares			
As crianças têm necessidade de chamar à atenção das auxiliares			
As crianças reagem com um sorriso quando as auxiliares fala com elas			
As crianças reagem com choro quando as auxiliares não as deixa fazer o que querem			

h) Relação das crianças com o espaço

	Todas	Algumas	Nenhuma
As crianças percorrem todas as áreas da sala			
As crianças utilizam sempre os mesmos brinquedos			
As crianças recorrem ao mobiliário para as suas brincadeiras			
As crianças apenas brincam com os brinquedos que estão mais próximos delas			
As crianças não recorrem aos brinquedos que se encontram com menor acessibilidade para a sua estatura			

Observações

C. Caracterização da Equipa Educativa

1. Número de Educadoras/ Auxiliares do grupo

2. Identificação pessoal e profissional da Educadora responsável pelo grupo

a) Nome _____


b) Habilitações Literárias _____

c) Formação na área do ensino de crianças com Necessidades Educativas Especiais _____

- d) Tem/ teve experiências de trabalho com crianças com Necessidades Educativas Especiais? _____
- e) Tem formação na área dos primeiros socorros?


- f) Total de anos de serviço _____
- g) Anos de serviço em Valência Creche _____
- h) Gostaria de melhorar a sua atividade profissional?

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

 Se sim, o que gostaria de melhorar?

- i) Encontra dificuldades na sua atividade profissional?

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

 Se sim, quais são as dificuldades?

- j) Quantas horas trabalha diretamente com as crianças?

k) A Educadora:

	Nunca	As vezes	Sempre
Mantém organização na sala			
Incentiva a participação das crianças			
Estimula as crianças			
Planifica pormenorizadamente as sessões			
Apoia-se em rotinas			
Desenvolve a autonomia das crianças			
Desperta o desafio			
Permite que as crianças façam escolhas			
Encoraja as crianças a resolver conflitos			
Recorre a diversos materiais para as atividades			
Mostra entusiasmo			
Olha, escuta e vê as crianças quando estão envolvidas em atividades sozinhas, a pares ou com o apoio de um adulto			

l) Ao gerir comportamentos inadequados e perturbadores

	Nunca	As vezes	Sempre
Repreende as crianças com autoridade			
Utiliza recompensas			
Utiliza punições			
Contorna eficazmente as situações			

Observações

m) Relação da Educadora com as crianças

	Nunca	As vezes	Sempre
Trata as crianças com cuidado no que concerne aos sentimentos e bem-estar emocional destas			
Trata as crianças de forma carinhosa e afetuosa			
Estabelece contacto visual com as crianças ao dialogar com elas			
Ouve atentamente e responde às crianças			
Recorre a nomes carinhosos para falar com as crianças			
Respeita as especificidades de cada criança			

n) Relação da Educadora com as Auxiliares


	Nunca	As vezes	Sempre
Deixa que a auxiliar intervenha			
Têm uma boa relação			
Trocam informações acerca das crianças			
Deixa as crianças à total responsabilidade da auxiliar			
Partilha responsabilidades com a auxiliar			

Observações

o) Utiliza algum modelo curricular? Qual?

p) A planificação das atividades é:

Semanal	
Mensal	
Anual	

 A planificação é cumprida na íntegra?

3. Identificação pessoal e profissional das Auxiliares do grupo


- a) Nome _____
- b) Habilitações Literárias _____
- c) Formação na área do ensino de crianças com Necessidades Educativas Especiais _____
- d) Tem/ teve experiências de trabalho com crianças com Necessidades Educativas Especiais? _____
- e) Costuma ter formações em serviço?

Sim	
Não	

 Se sim, quais?

f) Encontra dificuldades na sua atividade profissional?

Sim	
Não	

 Se sim, quais são as dificuldades?

g) Relação da Auxiliar com as crianças

	Nunca	As vezes	Sempre
Trata as crianças com cuidado no que concerne aos sentimentos e bem-estar emocional destas			
Trata as crianças de forma carinhosa e afetuosa			
Estabelece contacto visual com as crianças ao dialogar com elas			
Estimula as crianças			
Conversa com as crianças			

h) Relação da Auxiliar com a Educadora

	Nunca	As vezes	Sempre
Intervêm nas sessões			
Têm uma boa relação			
Conversam sobre as crianças			
Partilham tarefas			

Observações

D. Caracterização do Ambiente Educativo

a) Nome da sala _____

b) Mobiliário/ Materiais

Materiais	Estado de Conservação			
	Quantidade	Mau	Razoável	Bom

g) Ambiente seguro

	Sim	Não
Existência de brinquedos com peças pequenas que podem ser engolidos		
Materiais desinfetados diariamente		
Existência de tomadas elétricas ao alcance das crianças		
Os detergentes, cremes e medicamentos encontram-se guardados fora do alcance das crianças		
Há sempre um adulto a supervisionar as crianças		
O mobiliário é estável		

Observações _____

E. Participação das Famílias

a) Grau de participação

Nula	
Pontual	
Frequente	
Sempre	

b) Em que participam?

Festas	
Reuniões	
Atividades/ Projetos	

c) Se participa, dar exemplos:

d) A educadora e a auxiliar são recetivas a questões e sugestões dos pais das crianças?

e) Existe troca de informações entre a educadora e os pais na entrada e saída das crianças?

f) Os registos das crianças encontram-se expostos para consulta dos pais?

Observações

Apêndice 2 - Quadro de Instalações

Quadro 1 – Instalações

PISOS	INSTALAÇÕES
PISO 0	<ul style="list-style-type: none"> • Refeitório • Cozinha • Gabinete da Direção • Sala de Amamentação/ Sala de Isolamento • Sala de Atendimento • Secretaria • Depósito da Roupa Suja • Instalações Sanitárias
PISO 1	<ul style="list-style-type: none"> • Sala de aquisição de Marcha • Sala de 1 Ano • Sala de 2 Anos A • Sala de 2 Anos B • Fraldário • Instalações Sanitárias para crianças e para adultos
PISO 2	<ul style="list-style-type: none"> • Berçário • Ginásio • Ludoteca • copa
PISO 3	<ul style="list-style-type: none"> • Sala da Educadora • Sala de Refeições dos Funcionários • Sala de Cacifos • Sala de Arrecadações

Apêndice 3 – Instalações Interiores



Fig.1 Serviços Administrativos



Fig.2 Sala amamentação/isolamento



Fig.3 Fraldário



Fig.4 Casa de banho crianças



Fig.5 Refeitório



Fig.6 Cozinha

Apêndice 4 - Instalações Exteriores



Fig.7 Parque



Fig.8 Horta

Apêndice 5 – Horário Instituição

Quadro 2 – Horário da Instituição

Atividades Dias	Componente Letiva	Componente de Apoio à Família	Atividades Extracurriculares
2ªfeira a 6ªfeira	Sala 1 ano, Sala de Aquisição de Marcha, Berçário Das 9h00 às 10h40 Das 14h30 às 16h30	6ªfeira ↓ Das 19h30 às 00h00	2ª feira • Música- Aquisição de Marcha 3ªfeira • Música- 1 Ano • Motora- 1 Ano 5ªfeira • Motora- Aquisição de Marcha
	Sala dos 2 Anos A e 2 Anos B Das 9h00 às 11h40 Das 15h00 às 17h00		
Sábado	_____	Das 7h00 às 00h00	_____

Apêndice 6 – Distribuição das crianças

Quadro 3 – Distribuição das crianças na Creche

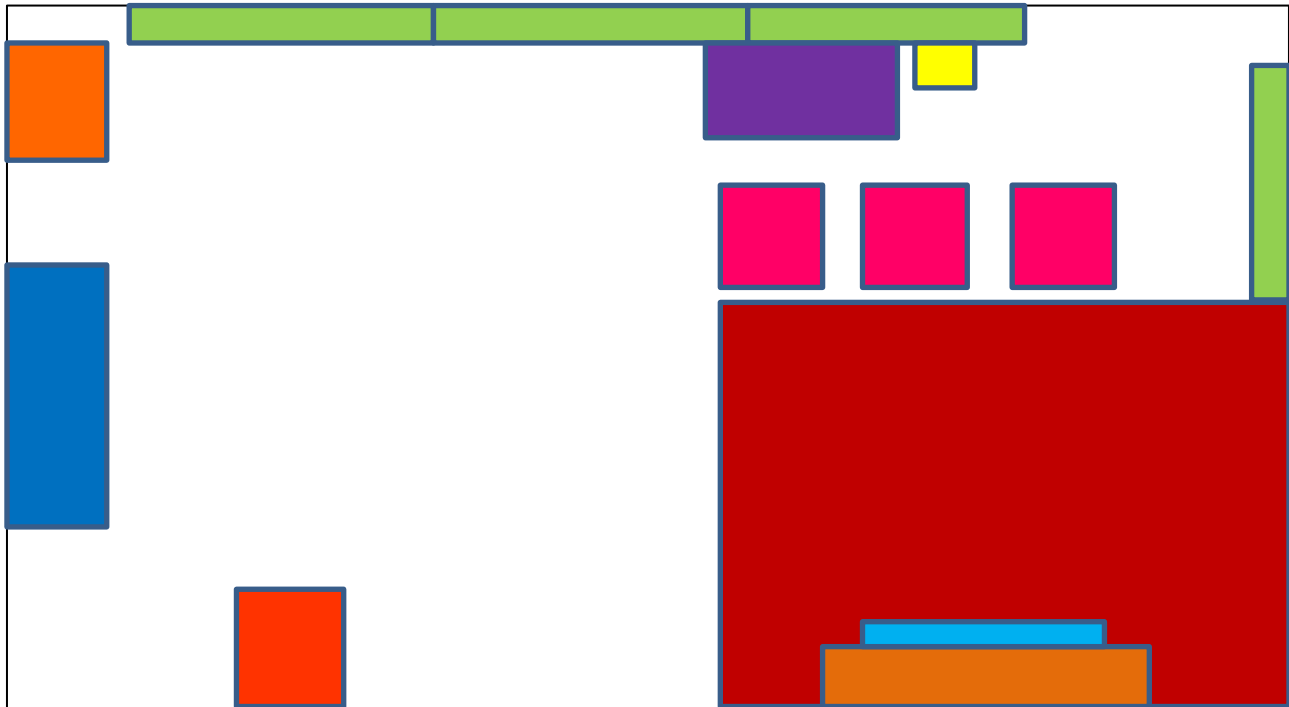
SALAS	Nº de Crianças
Berçário	10
Aquisição de Marcha	9
1 Ano	8
2 Anos A	10
2 Anos B	15

Apêndice 7 – Recursos Humanos

Quadro 4 – Profissionais

RECURSOS HUMANOS	
EDUCADORES (AS) DE INFÂNCIA	3
AUXILIARES DE AÇÃO EDUCATIVA	3
TRABALHADORES DOS SERVIÇOS GERAIS	5
DIRETOR (A)	1
COORDENADOR (A)	1

Apêndice 8 – Planta Sala Aquisição de Marcha



Legenda:

- Janelas
- Porta de acesso ao espaço exterior
- Armário
- Porta para receber os adultos e as crianças

- Tapete
- Mesa
- Cadeiras

- Espreguiçadeiras
- Espelho
- Barra

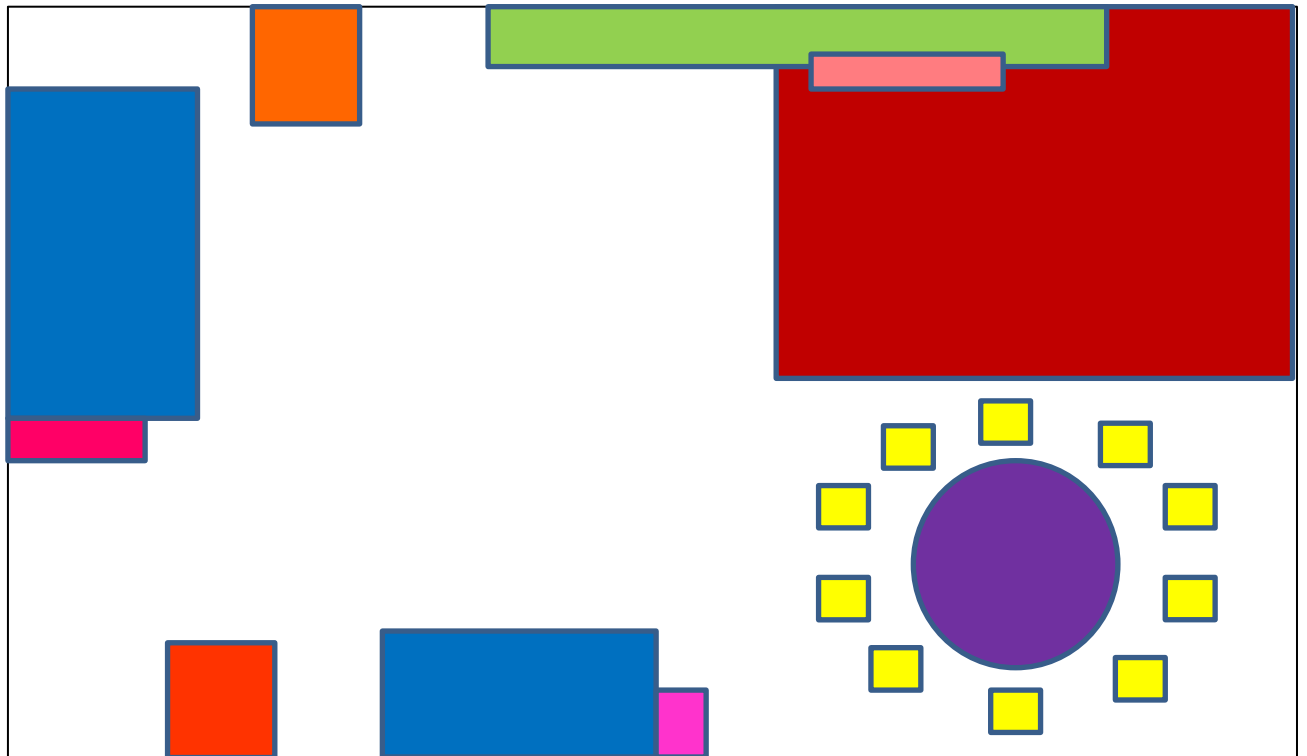


Fig.9 – Área do Tapete



Fig.10 -Área subjacente ao tapete

Apêndice 9 – Planta Sala de 1 Ano



Legenda:

- Janelas
- Tapete
- Porta contígua à sala das atividades dos 2 anosA
- Mesa
- Porta
- Armário
- Área da Cozinha
- Área dos jogos e das construções
- Cadeiras
- Área garagem



Fig.11 - Área do tapete e das construções



Fig.12 – Armário com as caixas dos cantinhos

Apêndice 10 – Rotinas

Quadro 5 – Rotinas²

Horas	Atividades
7.30h – 9.00h	Entrada
9.00h – 10.00h	Reforço do pequeno-almoço; Tempo de Escolha Livre; Tempo de Arrumação
10.00h – 10.30h	Acolhimento; Tempo de Grupo
10.30h – 11.00h	Tempo de Grupo; Tempo de Escolha Livre; Tempo de Arrumação; Tempo de Exterior
11.00h – 12.00h	Higiene – Almoço-Higiene
12.00h – 14.30h	Sesta
14.30h – 16.00h	Higiene – Lanche - Higiene
16.00h – 16.30h	Tempo de Exterior ou Tempo de Grupo; Tempo de Escolha Livre
16.30h – 17.00h	Tempo de Grupo; Tempo de Escolha Livre
17.00h -19.30h	Saída

Apêndice 11 – Proposta “Jornais”



Fig.13 – Visualização do material



Fig.14 – Distribuição de folhas de jornal

² As rotinas eram semelhantes, diferenciando-se na sala de um ano em que as atividades eram das 10.00h às 10.30h e das 10.30h às 11.00h e na sala da aquisição de marcha eram das 10.00h às 10.40h e das 10.40h às 11.00h



Fig.15 - Primeiro contato com folhas de jornal



Fig.16 - Exploração dos Jornais

Apêndice 12 – Imagens proposta “Balões”



Fig. 17 – Encontrar os balões



Fig.18 – Brincar com balões

Apêndice 13 – Leitura de Histórias



Fig.19 – Primeira Leitura



Fig.20 – Continuação da leitura



Fig.21 – Interação na leitura



Fig.22 – Leitura de uma história nova



Fig.23 – Interação e diálogo sobre o livro

Apêndice 14 –Proposta “Pintura Giratória”



Fig.24 - Observação de objetos giratórios



Fig.25 – Exploração de objetos



Fig.26 – Primeira tentativa da proposta



Fig.27 – Interesse das crianças



Fig.28 – Criança a realizar a tarefa



Fig.29 – Produto Final

Apêndice 15 – Proposta “Tapete de Texturas”



Fig.30 – Tapete



Fig.31 – Primeiro contato com o tapete



Fig. 32 – Exploração



Fig.33 – Exploração com as diversas partes do corpo



Fig. 34 – Curiosidade por texturas específicas



Fig.35 – Tentar retirar objetos

Secção B – Jardim de Infância

Apêndice 16 – Guião de Observação Jardim de Infância

Ficha de Observação do Jardim de Infância

1. Elementos de Identificação da Instituição

- a) Nome do Jardim de Infância _____
- b) Morada _____
- c) E-mail _____
- d) Localização _____
- e) Telefone _____
- f) Coordenador(a) do Jardim de Infância _____
- g) Entidade de que depende

Público		Privado	
Ministério da Educação e da Ciência		IPSS (Instituição Privada de Solidariedade Social)	
Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social		Particular e Cooperativo	
Outros:			

2. Edifício e Espaço

- a) Localização Geográfica

Área Urbana	Área Rural

- b) Em que tipo de instalações funciona?

Construção de raiz	
Edifício integrado em escolas do 1.º ciclo	
Edifício adaptado	
E.B.I (Escola Básica Integrada)	
Outros:	

- c) Estado de conservação

Bom	
Mau	
Razoável	

d) O edifício consta de:

Bloco Único		Blocos Independentes		Número de pisos
Sim		Sim		
Não		Não		
		Nº Blocos		

e) Acesso e faixas de circulação

Rampas	Escadarias	Elevador

f) Equipamentos Sanitários

Estado de conservação		
Bom	Razoável	Mau

3. Atividades e Horário de Funcionamento da Instituição

a) Horário de Funcionamento _____

b) Atividades da Instituição

	Designação	Horário				
		2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
Extraescolares						

Observações _____

4. Mobiliário e Material da Instituição

- a) Número de salas _____
b) Instalações Existentes no Jardim de Infância

	Mobiliário			Estado de conservação			Quantidade
	Suficiente e adequado	Insuficiente mas adequado	Não adequado	Bom	Mau	Razoável	
Ginásio							
Salão Polivalente							
Refeitório							
Cozinha							
Dormitórios							
Serviços Administrativos/secretaria							
Sala de educadores							
Salas de Atividades							
Sala de Isolamento							
Sala dos cacifos das auxiliares							
Outros/ Quais							

5. Espaço Exterior

- a) Zona de Recreio Exterior

Sim Não

- b) Se sim, quantas vezes por dia é utilizado?

Nunca	
Uma vez	
Duas vezes	
Três vezes	
Mais que quatro vezes	
Quando o tempo o permite	

c) Partilha esta zona com alguém?

Sim Não

d) Se sim, com quem?

e) Quem dinamiza/supervisiona o recreio?

6. Recursos Humanos da Instituição

a) Pessoal Docente e não docente

7. Participação das Famílias

a) Grau de participação

Nula	
Pontual	
Frequente	

b) Quais as atividades em que participam

Festas	
Reuniões	
Atividades/ Projetos	

c) Se participa em atividades/projetos dar exemplos

8. População da Instituição

a) Quantas crianças frequentam a creche? _____

b) Quantas crianças frequentam o Jardim de Infância? _____

c) Nomes das salas/idades

9. Regulamento e Normas de Funcionamento

Regulamento Interno	
Projeto Educativo	
Projeto Curricular da Escola	
Projeto Curricular de Grupo	
Plano Anual de Atividades	

10. Ambiente Educativo

a) Nome da sala _____

a) Lugares na Sala

Com mesas individuais	
Com mesas para dois	
Com mesas por grupo de crianças	

b) Estado de Conservação da sala principal

Mau	Razoável	Bom

c) Planta da sala

d) “Cantinhos”

Designação	Funcionalidade

11. Grupo

a) Horário letivo

Manhã das _____ horas às _____ horas;
 Tarde das _____ horas às _____ horas.

b) Número de Crianças _____

c) Crianças com Necessidades Educativas Especiais

Quais?

Que tipos de apoio têm?

12. Atitudes e comportamentos do grupo

Situações na sessão	Comportamentos/atitudes observados nas crianças do grupo	Sim	Não	Às vezes
Início da sessão	Cumprimentam a educadora e as auxiliares			
	Demonstram rotinas de trabalho			
	Respeitam as regras da sala			
	Conversam e são perturbadoras			
Realização de tarefas	Respeitam as ordens da educadora e das auxiliares			
	Manifestam responsabilidade			
	Mostram empenho			
	Questionam a educadora			
Final da sessão	Existe cooperação entre as crianças			
	As crianças recolhem os materiais e organizam a sala			

	Despedem-se da educadora e das auxiliares			
Relações com a Educadora	As crianças dirigem-se ao à educadora de uma forma espontânea			
	Inibição ao interagir com a educadora			
	Cumplicidade com a educadora			
	Tem necessidade de chamar à atenção da educadora			
Relações com as auxiliares	As crianças dirigem-se às auxiliares de uma forma espontânea			
	Inibição ao interagir com as auxiliares			
	Cumplicidade com as auxiliares			


Observações _____


13. Responsáveis pelo do grupo

a) Número de Educadores e Auxiliares:

14. Identificação pessoal e profissional da Educadora responsável pelo grupo

- a) Nome _____
- b) Habilitações Literárias _____
- c) Formação na área do ensino de crianças com Necessidades Educativas Especiais _____
- d) Tem/ teve experiências de trabalho com crianças com Necessidades Educativas Especiais? _____
- e) Total de anos de serviço _____
- f) No âmbito do seu trabalho o que lhe dá:

 Mais satisfação

 Menos satisfação

g) Quais as razões que a levaram a escolher a profissão de Educadora de Infância?

h) Encontra dificuldades na sua atividade profissional?

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

 Se sim, quais são as dificuldades?

i) Quantas horas, por dia, trabalha diretamente com as crianças?

j) Está estabelecido no seu horário uma componente não letiva?

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

k) Como usa essas horas não letivas?

l) Baseia-se em algum Modelo Curricular? Qual? Porquê?

m) Comportamentos e atitudes da Educadora

Situações nas sessões	Compreensão ou competência da Educadora	Sim	Não	Não Observado
Início da sessão	Cumprimenta as crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Existência de rotinas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mantém a ordem na sala	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Existência de regras para as crianças falarem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Incentiva a participação das	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

No decorrer da sessão	crianças			
	Planifica pormenorizadamente as sessões			
	Apoia-se em rotinas			
	Desenvolve a responsabilidade das crianças			
	Projeta a confiança			
	Desperta o desafio			
	Recorre a materiais para a abordagem dos vários temas			
	Mostra entusiasmo			
	É clara nas suas explicações			
	Dá liberdade às crianças de experimentarem, de emitir juízos, escolher atividades e expressar ideias e opiniões			
Gerir comportamentos inadequados e Perturbadores	Repreende as crianças de forma autoritária			
	Utiliza recompensas			
	Utiliza punições			
	Contorna eficazmente as situações			
	Permite que estes acontecimentos interfiram com o decorrer das sessões			
	Utiliza métodos específicos para controlar a situação			
Final da sessão	Dá tempo suficiente para as crianças recolherem os materiais			
	Utiliza procedimentos de rotina para recolher fichas e materiais			
	Despede-se das crianças			
Relações com as crianças	Trata as crianças com cuidado, no que concerne aos sentimentos e bem-estar emocional destas			
	Estimula as crianças			
	Trata as crianças de forma carinhosa e afetuosa			
	Estabelece contato visual com as crianças, fazendo gestos de encorajamento			
	Valoriza as crianças, ouvindo-as e respondendo-lhes			
Relação com as auxiliares	Deixa que as auxiliares intervenham nas sessões			
	Trabalham com o mesmo objetivo			
	Têm uma boa relação			
	Deixa as atividades práticas completamente à responsabilidade das auxiliares			

!

!

!

15. Identificação pessoal e profissional da Auxiliar

- a) Nome _____
- b) Habilitações Literárias _____
- c) Formação na área do ensino de crianças com Necessidades Educativas Especiais _____
- d) Tem/ teve experiências de trabalho com crianças com Necessidades Educativas Especiais? _____
- e) Anos de serviço em educação _____
- f) Funções que desempenha nesta instituição

- g) Costuma ter formações em serviço?

Sim	
Não	

 Se sim, quais?

16. Comportamentos e atitudes da Auxiliar

Situações na sessão	Compreensão ou competência da Auxiliar			
		Sim	Não	Não Observado
Início da sessão	Cumprimenta as crianças			
	Existência de rotinas			
No decorrer da sessão	Mantém a ordem na sala (barulho)			
	Incentiva a participação das crianças			
	Apoia-se em rotinas			
	Desenvolve a responsabilidade das crianças			
	Mostra entusiasmo			
Gerir comportamentos inadequados e perturbadores	Utiliza recompensas			
	Utiliza punições			
	Repreende as crianças de forma autoritária			
	Contorna eficazmente as situações			
	Despede-se das crianças			
Relações com as crianças	Trata as crianças com cuidado, no que concerne aos sentimentos e bem-estar emocional destas			
	Estimula as crianças			
	Trata as crianças de forma carinhosa e afetuosa			

	Estabelece contato visual com as crianças, fazendo gestos de encorajamento			
	Valoriza as crianças, ouvindo-as e respondendo-lhes			
Relação com a Educadora	Deixa que a sessão fique completamente a cargo da educadora			
	Trabalham com o mesmo objetivo			
	Têm uma boa relação			

17. Identificação pessoal e profissional da Auxiliar

a). Nome _____

b). Habilitações Literárias _____

c). Formação na área do ensino de crianças com Necessidades Educativas Especiais _____


d). Tem/ teve experiências de trabalho com crianças com Necessidades Educativas Especiais? _____

h) Anos de serviço em educação _____

i) Funções que desempenha nesta instituição

j) Costuma ter formações em serviço?

Sim	
Não	

 Se sim, quais?

18. Comportamentos e atitudes da Auxiliar

Situações na sessão	Compreensão ou competência da Auxiliar			
		Sim	Não	Não Observado
Início da sessão	Cumprimenta as crianças			
	Existência de rotinas			
No decorrer da sessão	Mantém a ordem na sala (barulho)			
	Incentiva a participação das crianças			
	Apoia-se em rotinas			
	Desenvolve a responsabilidade das crianças			
	Mostra entusiasmo			
	Utiliza recompensas			

Gerir comportamentos inadequados e perturbadores	Utiliza punições			
	Repreende as crianças de forma autoritária			
	Contorna eficazmente as situações			
	Despede-se das crianças			
Relações com as crianças	Trata as crianças com cuidado, no que concerne aos sentimentos e bem-estar emocional destas			
	Estimula as crianças			
	Trata as crianças de forma carinhosa e afetuosa			
	Estabelece contato visual com as crianças, fazendo gestos de encorajamento			
Relação com a Educadora	Valoriza as crianças, ouvindo-as e respondendo-lhes			
	Deixa que a sessão fique completamente a cargo da educadora			
	Trabalham com o mesmo objetivo			
	Têm uma boa relação			

Observações

Apêndice 17 – Instalações

Quadro 6 – Instalações³

Pisos	Instalações
0	Arrecadações; Instalações Sanitárias; Sala polivalente; Sala da Caldeira;
1	Área administrativa; Refeitório; Dormitórios; Entrada principal;
2	Salas de creche (ala esquerda) Salas de Jardim de Infância (ala direita); Sala das educadoras Sala de isolamento Sala das auxiliares

³ Dados recolhidos no PE da instituição



Fig. 36 – Instalações



Fig.37 – Palco e Tapetes



Fig.38 – Dormitório



Fig.39 – Refeitório



Fig.40 – Ginásio/Sala polivalente

Apêndice 18 – Salas

Quadro 7– Organização das Salas do Jardim de Infância⁴

Salas	Total de Crianças	Pessoal responsável por os grupos
Vermelha (3 anos)	24	1 educadora e 2 auxiliares
Verde (3-4 anos)	22	1 educadora e 2 auxiliares
Amarela (4-5 anos)	18	1 educadora e 2 auxiliares ⁵
Lilás (5-6 anos)	22	1 educadora e 2 auxiliares

Apêndice 19 – Espaço Exterior



Fig.41 – Pátio exterior às salas



Fig.42 – Horta



Fig. 43 – Jardim

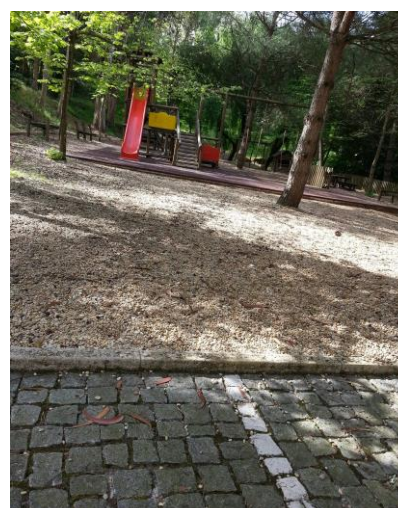


Fig.44 – Parque Infantil

⁴ As informações têm em conta o PE da instituição.

⁵ No decorrer da ação pedagógica só ficou uma auxiliar, porque a outra aposentou-se. Para além disso quando estavam as duas, uma das auxiliares ia sempre dar apoio à creche, uma vez que sala amarela era a que tinha um menor número de crianças.

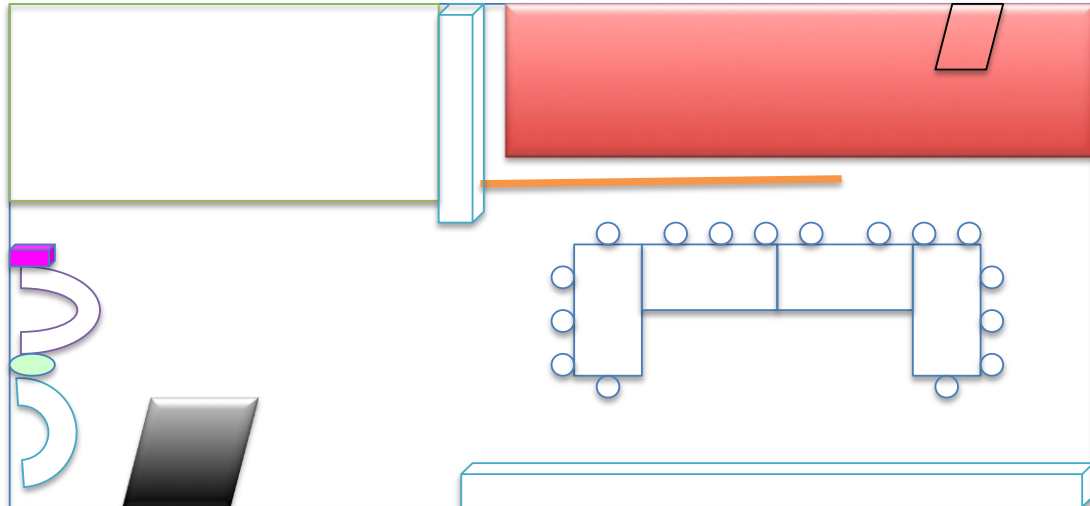
Apêndice 20 – Recursos Humanos

Quadro 8 – Profissionais⁶










	Número de elementos	Profissionais
Direção	2	
Pessoal docente	8	7 educadoras 1 educadora de NEE
Pessoal não docente	24	20 auxiliares de apoio às salas 2 auxiliares de apoio à cozinha e copa 2 funcionárias da limpeza
Técnicos de atividades extracurriculares	10	6 docentes de natação 1 docente música 1 docente de judo 1 docente ballet 1 docente inglês
Atividades Curriculares Complementares	1	1 docente de ginástica
Pessoal administrativo	2	

⁶ Construído tendo em conta o PE da instituição

Apêndice 21 – Planta da Sala



Legenda:

- | | |
|---|--|
|  Área dos Jogos de Manta |  Área dos Jogos de Mesa |
|  Área da Leitura |  Área da Casinha de Bonecas |
|  Área da Escrita |  Mesas e cadeiras |
|  Armários |  Puff - Tempo de pausa |
|  Porta interior e porta exterior | |

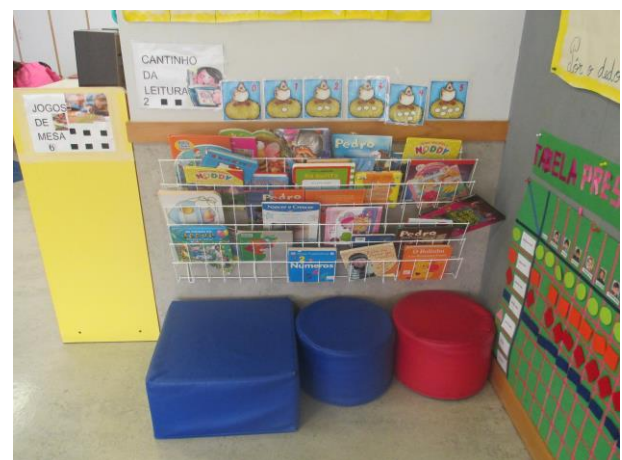


Fig. 45 – Sala de atividades



Fig.46 – Cantinho da Leitura

Fig.47 – Jogos de mesa

Fig.48 – Jogos de manta



Fig.49 – Cantinho da escrita



Fig.50 – Casinha das bonecas



Fig. 51 - Mesas

Apêndice 22 – Horário Atividades Curriculares

Quadro 9 – Atividades curriculares (rotinas)⁷

Rotinas Diárias	
7h30 – 9h30	Entrada; Acolhimento (no refeitório, onde as crianças têm a oportunidade de ver televisão, conviver e interagir entre si e com os adultos e brincar livremente com materiais diversificados); Tempo de arrumação e ida para a sala de atividades.
9h30 – 12h00	Higiene; Conversa em grande grupo na manta (escolha dos chefes do dia, marcação das presenças, do calendário e da tabela tempo); Atividades individuais, em pequeno e grande grupo planeadas pela educadora; concretização de atividade/atividades dirigidas e não dirigidas;
12h00 – 13h00	Higiene e Almoço
13h00 – 14h30	Higiene e Repouso
14h30 – 15h30	Higiene; Atividades dirigidas e Lanche
15h30 – 18h30	Atividades não dirigidas

Apêndice 23 – Horário Atividades extracurriculares**Quadro 10** – Atividades extracurriculares⁸

Dias da semana Horário	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
9h – 9h45	Yoga		Ballet		Ballet
9h30 – 10h15		Judo			
12h15 – 13h			Música		
14h30 – 15h30		Inglês			
15h15 – 16h				Natação	
15h30 – 16h30	Ginástica				

⁷ Informações tendo em conta o PCS⁸ Informações retiradas do PCS

Estagiárias – Liliana Carqueija e Lucia Teixeira
Educador a Cooperante –
Supervisora

Data – 19 e 20 de Fevereiro de 2015

Turno - Esta atividade será realizada durante dois
antes do almoço.

Sala - Amarela

Faixa-Etária - 4 anos

Tópico – Tabela do Tempo;

Contextualização – Em sequência do preenchimento diário da tabela do tempo, uma das crianças apercebeu-se da inexistência de alguns estados climatéricos, daí julgamos pertinente realizar uma tabela mais completa e adequada à faixa etária do grupo.

!!

Apêndice 24 – Planificação “Tabela do Tempo”

Áreas de Conteúdo	Competências	Estratégias/ Atitudes		Recursos
		Papel do Educador(a)	Papel da criança	
Formação Pessoal e Social	<ul style="list-style-type: none"> Saber ouvir os colegas; Esperar pela sua vez para participar; Participar nas atividades; Desenvolver a criatividade; 	<ul style="list-style-type: none"> Iniciar um diálogo sobre os estados climatéricos; Fazer questões sobre a tabela existente; Questionar as crianças sobre os estados climatéricos que conhecem e que estão em falta na tabela existente; Dar a palavra a todas as crianças e ouvir as suas sugestões; Escrever as ideias ditas pelas crianças; Orientar a pesquisa das imagens na Internet; Pedir às crianças que contem o número de imagens; Questionar sobre qual é a imagem que preferem de acordo com a ordem numérica; Explicar que as imagens escolhidas serão as que têm mais votos, ou seja, que mais crianças gostam. Pedir às crianças que façam a separação silábica das palavras que representam as imagens escolhidas; Imprimir as imagens selecionadas; Pedir às crianças que pintem as imagens; Construir a tabela do tempo. 	<ul style="list-style-type: none"> Ouvir os colegas e esperar pela sua vez para falar; Responder às questões colocadas; Mencionar os estados climatéricos que conhece; Dar ideias para a construção da tabela; Observar e escolher as imagens que mais gosta; Acompanhar a contagem das imagens; Mencionar o número da imagem que mais gosta; Acompanhar com palmas a separação silábica; Pintar as imagens; Preencher a tabela do tempo. 	<p><u> Materiais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Cartolina; Imagens estados climatéricos Cola; Tesoura; Plástico Autocolante Lápis de C Velcro. <p><u> Humanos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Grupo crianças; Estagiária Educador; Auxiliar ação educativa
Conhecimento do Mundo	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer os vários estados climatéricos; Observar e descrever os estados climatéricos; 	<ul style="list-style-type: none"> 1ª Atividade – Realização de um diálogo sobre os estados climatéricos existentes. 2ª Atividade – Realização de uma pesquisa de imagens para a construção da tabela do tempo. 3ª Atividade – Construção da tabela do tempo. 4ª Atividade – Explicação e preenchimento da tabela do tempo. 		
Expressão e Comunicação – Linguagem Oral e Linguagem Escrita	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a oralidade; Compreender a separação silábica das palavras; Desenvolver a capacidade de contagem; Desenvolver o conhecimento do número ordinal; 			
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a motricidade fina durante a utilização dos lápis de cor finos. 			

Avaliação –

- Dialogar e observar diretamente as crianças;
- Registrar as ideias;
- Conferir o grau de participação e envolvimento das crianças no desenrolar da atividade;
- Observar a capacidade de atenção e interesse das crianças;
- Analisar as interações verbais e respostas dadas pelas crianças;
- Observar o modo como as crianças utilizam os materiais e pintam os desenhos.

Nota: É importante salientar que as competências acima mencionadas serão trabalhadas, mas será dada uma maior atenção à criatividade, à capacidade de expor as suas ideias, à capacidade de utilizar materiais corretamente e o modo como realizam a atividade de Expressão Plástica.

Apêndice 25 – Execução da proposta



Fig.52 – Escolha dos estados do tempo



Fig.53 – Escolha das imagens



Fig.54 – Roda do Tempo



Fig.55 – Coloração de imagens



Fig.56 – Tabela do Tempo

Apêndice 26– Planificação Semear e Plantar na sala amarela

Planificação

Creche e Jardim de Infância

Tópico – Liliana Carqueija e Lucia Teixeira
Estagárias – Liliana Carqueija e Lucia Teixeira
Educadora Cooperante –
Supervisor a –

Data – 25, 26 e 27 de Fevereiro de 2015

Turno - Esta atividade será realizada durante dias antes do almoço, mas a ficha será feita durante 4 semanas.

Sala – Amarela

Faixa etária: 4 anos

Tópico – Semear e Plantar na sala Amarela

Contextualização – De acordo com o mini projeto da Horta, julgamos pertinente realizar uma atividade sobre semear e plantar, tendo como ponto de partida a adaptação da história “A Viagem da Sementinha” de forma a entender e enumerar as diferenças entre semear e plantar, e conhecer os materiais necessários para a sua realização.

Áreas de Conteúdo!	Competências!	Estratégias/ Atitudes!		Recursos!
		Papel do(a) Educador (a)	Papel da criança!	
Formação Pessoal e Social	<ul style="list-style-type: none"> Saber ouvir os colegas; Esperar pela sua vez para participar; Participar nas atividades; Desenvolver a capacidade de observação, de atenção e memória; Respeitar e conservar o meio ambiente (Natureza); Compreender a diferença entre plantar e semear; Conhecer o que é necessário para que as sementes e plantas se desenvolvam; Observar e descrever o processo de desenvolvimento das 	<ul style="list-style-type: none"> Realizar a interpretação da capa do livro “A Viagem da Sementinha” e pedir às crianças que antecipem o que irá acontecer; Fazer a leitura da história; Colocar questões sobre o desenrolar da história; Questionar as crianças sobre o que é necessário para as sementes, e as plantas crescerem; Perguntar se sabem quais os materiais necessários para semear e plantar; Dar a palavra a todas as crianças e ouvir as suas respostas; Escrever as respostas dadas pelas crianças; Explicar a diferença entre plantar e semear; Fornecer às crianças as sementes e as plantas; Pedir que contem quantos tipos de 	<ul style="list-style-type: none"> Interpretar a capa do livro; Antecipar o que poderá acontecer na história; Ouvir os colegas e esperar pela sua vez para falar; Responder às questões colocadas; Mencionar o que é necessário para o desenvolvimento das sementes e das plantas e o material que necessitam para isso; Observar as plantas e as sementes, de forma a perceber a diferença; Acompanhar a contagem dos diferentes tipos de sementes e plantas que o(a) educador(a) lhes mostra; Observar e escolher o tipo de semente ou planta que quer semear ou plantar; Contar quantas sementes ou plantas vai colocar no seu 	<p><u>Materiais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> História: “A Viagem da Sementinha”; Sementes; Plantas; Terra; Garrafinhas; Água; Regador; Ficha para registar as fases de desenvolvimento das sementes e plantas. <p><u>Humanos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Grupo de crianças; Estagiárias; Educadora; Auxiliar de ação
Conhecimento do Mundo				

<p>Expressão e Comunicação – Linguagem Oral e abordagem à escrita Matemática Expressão Plástica</p>	<p>plantas e sementes;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a oralidade; • Desenvolver a capacidade de contagem; • Desenvolver a motricidade fina na utilização dos materiais para semear e plantar. 	<p>sementes e plantas têm a sua disposição;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicar que só podem escolher um tipo de semente ou planta; • Identificar e explicar as fases de plantar e semear; • Pedir às crianças que observem as plantações e semanalmente registem as evoluções; • Explicar a importância de cuidar e tratar das sementes e das plantas. 	<p>garraão;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenhar as evoluções das plantas/sementes semanalmente; • Cuidar e tratar das sementes e plantas. 	<p>4ª Atividade – Explicação e execução dos passos necessários para semear e plantar.</p> <p>5ª Atividade – Registo das fases de desenvolvimento das sementes/plantas.</p>	<p>educativa.</p>
---	---	---	---	--	-------------------

!

Avaliação

- Dialogar;
- Observar as crianças;
- Registrar o que as crianças mencionam;
- Verificar a envolvimento, atenção e interação no decorrer da atividade;
- Verificar e analisar a capacidade de interpretação;
- Verificar as interações verbais das crianças;
- Analisar a forma como utilizam os diferentes materiais;
- Verificar a forma como descrevem os acontecimentos;
- Analisar as respostas;
- Analisar as produções das crianças (ficha).


Nota: É de referir que no decorrer da atividade, as competências acima mencionadas serão trabalhadas, mas as competências de maior incidência serão a compreensão da diferença entre plantar e semear, a capacidade de observação, de atenção e memória e a capacidade de respeitar e conservar o meio ambiente (natureza).

Apêndice 27 – Ficha Semear e Plantar

Nome% _____

%

Semear e Plantar na sala Amarela

 <i>Desenha 'os' materiais 'que' utilizamos 'para' 'semear' e 'plantar'.</i>	1ª%semana%	2ª%semana%
	3ª%semana%	4ª%semana%

Apêndice 28 – Execução da proposta



Fig.57 – Leitura da história



Fig.58 – Contato com plantas



Fig.59 – Plantar e Semear



Fig.60 - Sementeiras



Fig.61 – Realização da ficha

Apêndice 29 – Planificação Garrações Decorados



Planificação

Creche e Jardim de Infância

Data – 4 de Março de 2015

Turno - Esta atividade será realizada durante 1 antes do almoço.

Sala – Amarela

Faixa-Etária - 4 anos

Estagiárias – Liliana Carqueija e Lucia Teixeira
Educadora Cooperante –
Supervisora –

Tópico – Decorar Garrações

Contextualização – No decorrer da atividade de plantar e semear, algumas crianças aperceberam-se de que alguns garrações estavam decorados, demonstrando interesse em decorar os seus, por isso achamos pertinente que cada criança decorasse o garração a seu gosto e com os matérias que quisesse.

! !

Áreas de Conteúdo!	Competências!	Estratégias/ Atitudes!		Recursos!
		Papel do Educador (a)!	Papel da criança!	
Formação Pessoal e Social	<ul style="list-style-type: none"> Saber ouvir os colegas; Esperar pela sua vez para participar; Participar nas atividades; Desenvolver a capacidade de observação, de atenção e memória; Partilhar os materiais com os colegas; Compreender a diferença entre plantar e semear; Observar e descrever o que plantou ou semeou; 	<ul style="list-style-type: none"> Colocar questões às crianças sobre o que plantaram ou semearam; Escrever os nomes das plantas e sementes que as crianças utilizaram para identificar os conteúdos dos garrações; Questionar as crianças sobre a letra inicial de cada palavra e a sua divisão silábica; Pedir que façam conjuntos de plantas e conjuntos de sementes, para que contem o número total de elementos que cada um é formado; Solicitar às crianças que enunciem quantas sementes ou plantas utilizaram; Dar a palavra a todas as crianças e ouvir as suas respostas; Fornecer materiais para decorar os garrações. 	<p>1ª Atividade – Realizar um diálogo sobre o que plantaram ou semearam;</p> <p>2ª Atividade – Fazer conjuntos de plantas e sementes que foram utilizadas pelas crianças;</p> <p>3ª Atividade - Colocar o nome da semente ou planta que cada criança plantou ou semeou no garração;</p> <p>4ª Atividade – Utilizar vários materiais para decorar o garração.</p>	<p><u> Materiais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Cartões com o nome das sementes e plantas; Espátulas; Revistas e panfletos; EVA; Lãs; Fitas; Plástico autocolante; Papel rugoso; Olhos de plástico; Cinetas de feltro; Tesouras; Cola. <p><u> Humanos</u></p>
Conhecimento do Mundo				

<p>Expressão e Comunicação – Linguagem Oral e abordagem à escrita Matemática Expressão Plástica!</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a oralidade; • Compreender por que letra começa o nome das plantas ou sementes que utilizaram e a sua divisão silábica; • Desenvolver a capacidade de contagem; • Desenvolver o conhecimento do número cardinal; • Desenvolver a capacidade de fazer e reconhecer conjuntos; • Desenvolver a motricidade fina na utilização dos materiais para cortar e colar; • Estimular a criatividade e imaginação. 			<ul style="list-style-type: none"> • Grupo de crianças; • Estagiárias; • Educadora; • Auxiliar de Ação Educativa.
--	---	--	--	---

Avaliação:

- Observar as crianças durante a atividade;
- Verificar a envolvimento, atenção e interação das crianças nas tarefas desenvolvidas;
- Dialogar com as crianças, de forma a perceber se as crianças compreenderam a diferença entre plantar e semear;
- Verificar o interesse;
- Analisar das respostas, para perceber se as crianças conhecem o número cardinal, se são capazes de criar conjuntos, e se reconhecem por que letra começa o nome da planta ou semente que colocaram no seu garrafão;
- Observar da destreza das crianças na manipulação da tesoura;
- Analisar a forma como utilizam os diferentes materiais;
- Verificar a criatividade das crianças na decoração dos garrafões.

Nota: No decorrer da tarefa as competências enunciadas serão trabalhadas, mas terão maior relevância as competências de: desenvolver a motricidade fina na utilização dos materiais e desenvolver a criatividade e imaginação.

Apêndice 30 – Execução da proposta



Fig.62 – Escolha de materiais



Fig.63 – Decoração do Garrafão



Fig.64 – Exemplo de decoração



Fig.65 – Produto Final

Esgaiárias – Líliliana Carqueija e Lucía Teixeira
Educador a Cooperante –
Supervisor a –

Data – 5, 6 e 12 de Março de 2015

Turno - Esta atividade será realizada durante três (3) dias antes do almoço.

Sala - Amarela

Faixa-Etária - 4 anos

Tópico – Histórias Tradicionais;

Contextualização – Em sequência da realização de uma atividade sobre sementes e plantas, em que várias crianças escolheram feijão para semear, e de acordo com o mini projeto intitulado: “*Ler mais*”, julgamos interessante ler a história: “*O Feijoeiro Mágico*” e criar uma cenário juntamente com as crianças para que estas pudessem representar várias histórias tradicionais.







Apêndice 31 – Planificação Histórias Tradicionais

Áreas de Conteúdo	Competências	Estratégias/ Atitudes		Recursos
		Papel do Educador(a)	Papel da criança	
Formação Pessoal e Social	<ul style="list-style-type: none"> Saber ouvir os colegas; Esperar pela sua vez para participar/falar; Participar nas atividades; Promover o trabalho de grupo; Estimular a concentração e a atenção; Estimular o processo de memorização; Usar a criatividade e imaginação; Melhorar a capacidade de diálogo; Desenvolver a oralidade; Incentivar o hábito e gosto pela leitura; Desenvolver a capacidade de improvisar e de recontar histórias; Desenvolver a capacidade de organização de sequências; 	<ul style="list-style-type: none"> Explorar a capa do livro com as crianças; Ler a história: “<i>O Feijoeiro Mágico</i>”; Utilizar vários tons de voz e entoações para ler a história; Dialogar com as crianças acerca da história; Colocar questões sobre o desenrolar da mesma. Dar a palavra a todas as crianças e ouvir as suas respostas; Pedir às crianças que organizem as imagens da história de acordo com a ordem que foram surgindo; Questionar as crianças sobre o modo como querem realizar o cenário; Ajudar as crianças a realizarem o cenário; Fazer os fantoches de pau da história trabalhada; Contar a história através dos fantoches; Pedir às crianças que improvisem uma 	<ul style="list-style-type: none"> Antecipar o que poderá acontecer na história; Ouvir atentamente a leitura; Falar acerca do desenrolar da mesma; Responder às questões colocadas; Ser capaz de recontar a história; Organizar as imagens do desenrolar da história; Dar ideias sobre o modo como deve ser feito o cenário; Realizar o cenário; Recontar ou improvisar uma história com os fantoches. 	<p>Materiais</p> <ul style="list-style-type: none"> Livro: <i>Feijoeiro Mágico</i>; Cartão; Revistas; Espátulas; Tecidos; Papel; Caixa cartão; Lãs; Tintas; Algodão; Cores; Cola; Tesouras; Fantoches pau; Imagens alusivas história;
Expressão e Comunicação – Linguagem Oral e Linguagem Escrita	<ul style="list-style-type: none"> Usar a criatividade e imaginação; Melhorar a capacidade de diálogo; Desenvolver a oralidade; Incentivar o hábito e gosto pela leitura; Desenvolver a capacidade de improvisar e de recontar histórias; Desenvolver a capacidade de organização de sequências; 	<ul style="list-style-type: none"> Explorar a capa do livro com as crianças; Ler a história: “<i>O Feijoeiro Mágico</i>”; Utilizar vários tons de voz e entoações para ler a história; Dialogar com as crianças acerca da história; Colocar questões sobre o desenrolar da mesma. Dar a palavra a todas as crianças e ouvir as suas respostas; Pedir às crianças que organizem as imagens da história de acordo com a ordem que foram surgindo; Questionar as crianças sobre o modo como querem realizar o cenário; Ajudar as crianças a realizarem o cenário; Fazer os fantoches de pau da história trabalhada; Contar a história através dos fantoches; Pedir às crianças que improvisem uma 	<ul style="list-style-type: none"> Antecipar o que poderá acontecer na história; Ouvir atentamente a leitura; Falar acerca do desenrolar da mesma; Responder às questões colocadas; Ser capaz de recontar a história; Organizar as imagens do desenrolar da história; Dar ideias sobre o modo como deve ser feito o cenário; Realizar o cenário; Recontar ou improvisar uma história com os fantoches. 	<p>Materiais</p> <ul style="list-style-type: none"> Livro: <i>Feijoeiro Mágico</i>; Cartão; Revistas; Espátulas; Tecidos; Papel; Caixa cartão; Lãs; Tintas; Algodão; Cores; Cola; Tesouras; Fantoches pau; Imagens alusivas história;

	<ul style="list-style-type: none"> · Conhecer os números ordinais; · Utilizar corretamente diversos materiais. 	<p>história ou recontem a história ouvida anteriormente.</p>		<p><u>Humanos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> · Grupo crianças; · Estagiários · Educadores · Auxiliar ação educativa
--	--	--	--	---

!!

Avaliação –

-  Dialogar com as crianças;
-  Observar a capacidade de atenção e concentração;
-  Verificar a envolvimento, a atenção, o interesse e a interação no decorrer da atividade;
-  Analisar a capacidade de interpretação e memorização da história;
-  Analisar a capacidade de síntese e diálogo das crianças;
-  Conferir a capacidade de realização da sequência da história.

Nota: No decorrer das atividades serão tidas em conta todas as competências supramencionadas, mas haverá maior incidência na análise da capacidade de memorização e interpretação da história e na capacidade de realização da sequência da história.

!

Apêndice 32 – Execução da proposta



Fig.66 – Conto da história



Fig.67 – Escolher a imagem



Fig.68 – Colocar a imagem por ordem



Fig.69 – Sequência e lista de materiais para a dramatização

Planificação

Creche e Jardim de Infância

Data – 11, 12, 13 de Março de 2015
Turno - Esta atividade será realizada durante tr antes do almoço.
Sala – Amarela
Faixa-Etária - 4 anos

Estagárias – Liliana Carqueija e Lucía Teixeira
Educadora Cooperante –
Supervisora –

Tópico – Dia do Pai
Contextualização – De modo a complementar a prenda do Dia do Pai, foi sugerida a realização de um postal, que conteria uma mensagem para o Pai.

Apêndice 33 – Planificação Dia do Pai

Áreas de Conteúdo	Competências	Estratégias/ Atitudes		Recursos
		Papel do Educador(a)	Papel da criança	
Formação Pessoal e Social Expressão e Comunicação – Linguagem Oral e Abordagem à Escrita Expressão Plástica	<ul style="list-style-type: none"> Participar nas atividades; Desenvolver a capacidade de observação e escolha; Partilhar os materiais com os colegas. Desenvolver a capacidade de se exprimir verbalmente; Desenvolver a motricidade fina na utilização dos materiais para decorar o postal; Desenvolver a criatividade e imaginação. 	<ul style="list-style-type: none"> Mostrar às crianças diversos postais; Questionar as crianças sobre a utilidade do postal; Pedir que cada criança indique qual o postal que mais gostaria de dar ao pai; Questionar cada criança sobre a mensagem que quer que se escreva no postal; Solicitar às crianças que decoram os postais a seu gosto; Escrever a mensagem no postal. 	<ul style="list-style-type: none"> Observar os vários modelos de postais; Responder à questão, indicando o que é um postal e para que serve; Escolher o postal que mais gostaria de oferecer ao pai; Mencionar a mensagem que quer que seja escrita; Decorar o postal; Entregar o postal ao pai, no Dia do Pai. 	<p><u>Materiais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Tesoura; Cola; Postais; Papel; Caneta; Tintas; Vários tipos de papel (liso, rugoso, etc.); Olhos de plástico; Cartolinas. Pinces. <p><u>Humanos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Grupo de crianças; Estagárias; Educadora; Auxiliar.

Avaliação:

- Observar das crianças durante a tarefa;
- Observar das crianças na partilha de materiais com os colegas;
- Verificar a envolvimento, dedicação e atenção no decorrer da tarefa;
- Verificar a capacidade de exprimir os sentimentos, através da mensagem para o pai;
- Dialogar com as crianças;
- Analisar a criatividade das crianças e a interpretação que estas dão ao que fazem.

Nota: No desenrolar da atividade serão desenvolvidas as várias competências acima mencionadas, mas será dada maior atenção ao poder de decisão, a criatividade e a capacidade de exprimir os sentimentos.

Apêndice 34 – Execução da proposta



Fig.70 – Cartão “Pai”



Fig.71 – Cartão “coração”



Fig.72 – Cartão “Carro 4 janelas”



Fig.73 – Cartão “Carro 2 janelas”



Fig.74 – Produto final

Apêndice 35 – Planificações Projeto “Os Fantoques”

Data – 25, 26 e 27 de Março e 8, 9 e 10 de Abril.
Tur no - Estas atividades serão realizadas na parte manha, antes do almoço.
Sala - Amarela
Faixa-Etária - 4 anos

Creche e Jardim de Infância

Planificação

Estagárias – Liliana Carqueija e Lucia Teixeira
Educadora Cooperante –
Supervisora –

Tópico – Projeto: “Os Fantoques”;
Contextualização – No decorrer de uma atividade de leitura, foram apresentados fantoches de espátula, que suscitaram muito interesse e curiosidade nas crianças, daí o surgimento do tema do projeto. A partir do tema, foram colocadas várias questões às crianças que deram origem às diversas atividades abaixo mencionadas.





Áreas de Conteúdo	Competências	Estratégias/ Atitudes		Recursos	
		Papel do Educador(a)	Papel da criança		
Formação Pessoal e Social	<ul style="list-style-type: none"> Saber ouvir os colegas; Esperar pela sua vez para participar; Participar nas atividades; Desenvolver a criatividade e imaginação; Interiorizar os valores transmitidos nas histórias; Estimular a atenção e a memorização; Conhecer e seguir as regras do jogo; 	<ul style="list-style-type: none"> Iniciar um diálogo sobre os fantoches; Fazer questões às crianças sobre o que sabem dos fantoches; Questionar as crianças sobre os tipos de fantoches que conhecem; Dar a palavra a todas as crianças e ouvir as suas sugestões; Perguntar às crianças o que querem descobrir sobre o tema e onde podem pesquisar; Escrever as ideias ditas pelas crianças numa teia de ideias; Orientar a pesquisa na Internet; Arranjar revistas e panfletos; Distribuir as revistas pelas crianças e pedir-lhes que procurem fantoches para cortar e colar na teia de ideias; Propor a realização de um desenho do tipo de fantoche preferido de cada criança; Mostrar vários tipos de fantoches às crianças; Permitir que as crianças manuseiem os fantoches; 	<ul style="list-style-type: none"> Ouvir os colegas e esperar pela sua vez para falar; Responder às questões colocadas; Mencionar o que sabem sobre fantoches, os tipos de fantoches que conhecem e o que querem descobrir sobre o tema; Realizar a pesquisa de informações na internet e nas revistas; Cortar e colar os vários fantoches encontrados e o nome das lojas que os vendem; Indicar por que letra começa o nome de cada loja; Desenhar o fantoche que mais gosta; Observar e manusear os vários tipos de fantoches; 	<p>Atividades</p> <p>1ª Atividade – Elaboração de uma teia de ideias;</p> <p>2ª Atividade – Realização de uma pesquisa em revistas, panfletos e internet;</p> <p>3ª Atividade – Realização de um desenho sobre as informações encontradas nas pesquisas;</p> <p>4ª Atividade – Manipulação de vários tipos de fantoches e concretização de dramatizações.</p> <p>5ª Atividade – Realização de um jogo de marionetas;</p> <p>6ª Atividade – Apresentação dos desenhos dos fantoches e preenchimento da tabela dos fantoches.</p>	<p>Recursos</p> <p>Material</p> <ul style="list-style-type: none"> Papel cenário; Marcadores Fita-cola; Tesoura; Revistas; Panfletos; Computado Folhas; Princeis; Tintas; Fantoques; Cenários; Imagens fantoches; Tabela; Fios.

<p>Expressão e Comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Linguagem Oral e abordagem à escrita Expressão Plástica Expressão Dramática Expressão Física e Motora Matemática 	<ul style="list-style-type: none"> · Desenvolver a oralidade; · Identificar as letras; · Desenvolver a motricidade fina durante o manuseamento dos fantoches; · Desenvolver a motricidade fina durante o manuseamento dos materiais; · Explorar várias técnicas e matérias de desenho; · Respeitar as criações dos colegas; · Expressar os pensamentos e ideias através do desenho; · Adquirir a coordenação e o controlo do corpo; · Desenvolver noções de orientação espacial; · Treinar a contagem; · Reconhecer e esboçar os números. · Associar os números às respetivas quantidades. 	<ul style="list-style-type: none"> · Criar histórias com os fantoches escolhidos pelas crianças para que estas possam dramatizar; · Pedir às crianças que se juntem em pares; · Amarrar fios aos braços de uma das crianças do par e explicar-lhes que essa criança é a marioneta e a outra deve mexer os fios de modo a que a marioneta se movimente; · Dar sugestões de movimentos; · Pedir às crianças que troquem de posição; · Criar a tabela com os fantoches encontrados na pesquisa; · Pedir às crianças que apresentem os seus desenhos; · Solicitar às crianças que escrevam o nome na tabela e com um x marquem os fantoches que desenharam; · Pedir às crianças que contem quantos meninos(as) fizeram cada tipo de fantoche; · Solicitar que escrevam o número total de fantoches na coluna correspondente. 	<ul style="list-style-type: none"> · Escolher um fantoche; · Dramatizar com o fantoche as histórias criadas pela educadora; · Inventar movimentos para a sua marioneta; · Deixar-se guiar pelos movimentos do colega; · Apresentar o desenho aos colegas; · Escrever o nome na tabela e colocar um x que tipo de fantoche fez; · Contar quantas crianças fizeram cada tipo de fantoche e escrever o número em cada coluna. 	<p><u>Humanos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> · Grupo crianças; · Estagiárias · Educadora · Auxiliar ação educativa.
---	--	--	---	---





!!

Avaliação –

1ª atividade e 2ª atividade:

-  Observar o desenvolvimento da oralidade;
-  Verificar os conhecimentos das crianças e as suas dúvidas;
-  Ouvir cada criança;
-  Analisar a capacidade de seleção de informação.

3ª atividade:

-  Observar a criatividade e imaginação;
-  Verificar o desenvolvimento da motricidade fina no manuseamento de vários materiais ;
-  Analisar a exploração de técnicas de desenho;
-  Observar a reprodução de pensamentos e ideias através do desenho.

4ª atividade:

- ✎ Observar a criatividade e imaginação;
- ✎ Analisar o desenvolvimento da oralidade;
- ✎ Verificar o desenvolvimento da motricidade fina no manuseamento dos fantoches.

5ª atividade:

- ✎ Observar a capacidade de atenção e concentração;
- ✎ Observar a interajuda e o trabalho em pares;
- ✎ Verificar a envolvimento, a atenção, o interesse e a interação no decorrer da atividade;
- ✎ Verificar a identificação da imagem corporal global;
- ✎ Analisar a coordenação e o controlo do corpo;
- ✎ Conferir a capacidade do desenvolvimento das noções de orientação espacial.

6ª atividade :

- ✎ Dialogar com as crianças;
- ✎ Observar a capacidade de identificar o fantoche que reproduziu e a correspondência deste com o seu nome na tabela;
- ✎ Observar o respeito pelos trabalhos dos colegas;
- ✎ Verificar a capacidade de associar os números às respetivas quantidades;
- ✎ Conferir a capacidade de reconhecer e esboçar os números.

Nota: No decorrer das atividades serão tidas em conta todas as competências supramencionadas, mas haverá maior incidência na análise da capacidade de criatividade e imaginação.

!

!

Data – 22, 23, 24, 29, 30 de Abril e 6,7,8 de Maio ;
Turno - Estas atividades serão realizadas na parte
 manha, antes do almoço.

Estagiárias – Liliana Carqueija e Lucia Teixeira

Educadora Cooperante –

Supervisora –

Sala - Amarela

Faixa-Etária - 4 anos

Tópico – Projeto: “Os Fantoches”;

Contextualização – De forma a dar continuidade ao projeto dos fantoches, as crianças vão começar a desenvolver determinadas atividades abaixo mencionadas, para alcançar o objetivo inicial do projeto.





Áreas de Conteúdo	Competências	Estratégias/ Atitudes		Atividades	Recursos
		Papel do Educador (a)	Papel da criança		
Formação Pessoal e Social Expressão e Comunicação – Linguagem Oral e abordagem à escrita Expressão Plástica Expressão Dramática Expressão Física e	<ul style="list-style-type: none"> Saber ouvir os colegas; Esperar pela sua vez para participar; Participar nas atividades; Desenvolver a criatividade e imaginação; Estimular a atenção e a memorização; Resolução de problemas . Desenvolver a oralidade; Identificar as letras; Desenvolver a motricidade fina durante o manuseamento dos fantoches; Desenvolver a motricidade fina durante o manuseamento dos materiais; 	<ul style="list-style-type: none"> Iniciar um diálogo sobre a criação da história, dando-lhes como ponto de partida o sol; Dar a palavra a todas as crianças e ouvir as suas sugestões; 	<ul style="list-style-type: none"> Ouvir os colegas e esperar pela sua vez para falar; Responder às questões colocadas; 	<p>1ª Atividade – Criação de uma história;</p> <p>2ª Atividade – Verificar quais são as personagens e os cenários que terão de construir e os materiais necessários;</p> <p>3ª Atividade – Distribuição dos papéis de cada criança na história;</p> <p>4ª Atividade – Realização dos fantoches, cenários e instrumentos;</p> <p>5ª Atividade – Desenhos das ideias para a criação do Cantinho dos Fantoches e escolher o que mais gostam;</p> <p>6ª Atividade – Criação do cantinho dos fantoches;</p> <p>7ª Atividade – Apresentação da história às crianças das outras salas.</p>	<p><u>Materiais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Papel de cen; Marcadores; Fita-cola; Tesoura; Revistas; Cola Branca; Balões; Folhas; Pinceis; Tintas; Arame; Paus; Espátulas; Fios; Agulha; Tecidos;

<p>Motora Matemática</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Explorar várias técnicas e matérias de desenho; · Respeitar as criações dos colegas; · Expressar os pensamentos e ideias através do desenho; · Adquirir a coordenação e o controlo do corpo; · Desenvolver noções de orientação espacial; · Treinar a contagem; · Reconhecer e esboçar os números. · Associar os números às respetivas quantidades. 				<p><u>Humanos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> · Grupo crianças; · Estagiárias; · Educadora; · Auxiliar de educativa.
--------------------------	--	--	--	--	---





!!

Avaliação –



1ª atividade e 2ª atividade:

-  Observar o desenvolvimento da oralidade;
-  Verificar os conhecimentos das crianças e as suas dúvidas;
-  Ouvir cada criança;
-  Analisar a capacidade de seleção de informação.

3ª atividade:

-  Observar a criatividade e imaginação;
-  Verificar o desenvolvimento da motricidade fina no manuseamento de vários materiais ;
-  Analisar a exploração de técnicas de desenho;
-  Observar a reprodução de pensamentos e ideias através do desenho.

4ª atividade:

-  Observar a criatividade e imaginação;
-  Analisar o desenvolvimento da oralidade;
-  Verificar o desenvolvimento da motricidade fina no manuseamento dos fantoches.

5ª atividade:

- ✎ Observar a capacidade de atenção e concentração;
- ✎ Observar a interajuda e o trabalho em pares;
- ✎ Verificar a envolvimento, a atenção, o interesse e a interação no decorrer da atividade;
- ✎ Verificar a identificação da imagem corporal global;
- ✎ Analisar a coordenação e o controlo do corpo;
- ✎ Conferir a capacidade do desenvolvimento das noções de orientação espacial.

6ª atividade :

- ✎ Dialogar com as crianças;
- ✎ Observar a capacidade de identificar o fantoche que reproduziu e a correspondência deste com o seu nome na tabela;
- ✎ Observar o respeito pelos trabalhos dos colegas;
- ✎ Verificar a capacidade de associar os números às respetivas quantidades;
- ✎ Conferir a capacidade de reconhecer e esboçar os números.

7ª atividade :

- ✎ Verificar a envolvimento, a atenção, o interesse e a interação no decorrer da atividade;
- ✎ Observar a capacidade de concentração.

Nota: No decorrer das atividades serão tidas em conta todas as competências supramencionadas, mas haverá maior incidência na análise da capacidade de criatividade e imaginação.

!
!

Apêndice 36 – Ideias para a história

“Era uma vez um menino que gostava muito do sol” (A. L.)
“Mas no céu ficou a chover” (B.)
“Apareceu o arco-íris” (M.)
“Apareceu o Pinóquio, disse uma mentira e cresceu-lhe o nariz” (A.)
“Um menino encontrou um amigo” (M.F.)
“Ficou a saber que não podia dizer mentiras, porque apareceu um lobo que disse ao menino que não podia dizer mentiras, se ele disser mentiras o lobo come-o” (A.L.)
“O amigo do Pinóquio brincou com ele” (M.F.)
“ Ao futebol” (M.)
“O menino disse que queria ir ao sol” (G.)
“Como era quente não podia” (A.B.)
“Havia um castelo e o Pinóquio foi lá dentro” (M.)
“Havia um gigante no castelo” (F.D.)
“O Pinóquio empurrou o gigante e ele caiu do castelo” (D.)
“Gigante gosta da escuridão” (M.)
“Quando estava sol o gigante dormia e o Pinóquio visitava o castelo” (F.S.)
“O Pinóquio ficou com o castelo só para ele e fez uma festa e convidou todos os amigos” (F.S.)
“O sol voltou a aparecer e as plantas cresceram” (T.)

Apêndice 37 – História

“ A Magia do Sol”

Era uma vez duas irmãs, chamadas Carolina e Joana, que gostavam muito do sol porque podiam ir para a rua brincar.

Certo dia, as meninas estavam a brincar no jardim e, de repente, começou a chover. Quando olharam para o céu viram que mesmo a chover, o sol continuava a brilhar, mas apareceram muitas cores no céu. Estavam tão entusiasmadas com aquelas cores que nem repararam num menino que ali estava.

O menino chamava-se Pinóquio e disse-lhes que aquelas cores no céu, eram um arco-íris que só aparecia quando chovia e fazia sol ao mesmo tempo.

Depois da chuva parar e o arco-íris desaparecer, ficou um lindo dia de sol. As meninas e o Pinóquio ficaram amigos e foram jogar futebol.

Quando o sol começou a ir embora, as irmãs tiveram de ir para casa, mas queriam saber onde morava o Pinóquio.

O Pinóquio disse que vivia num castelo, mas o seu nariz começou a crescer e ele ficou tão envergonhado que fugiu.

Pelo caminho, já no meio da floresta, apareceu um lobo que lhe disse que não podia mentir e se ele voltasse a fazê-lo ia acabar na sua barriga.

O Pinóquio ficou com tanto medo que prometeu nunca mais voltar a mentir e assim voltou ao normal.

Quando anoiteceu, o Pinóquio estava tão cansado que adormeceu encostado a uma árvore. Quando acordou, começou a ouvir barulhos muito fortes e a sentir a terra a tremer. Escondeu-se atrás da árvore e viu um GIGANTE.

Muito sorrateiro, seguiu o gigante para ver onde ele ia. Para seu espanto, descobriu que o gigante vivia num castelo e decidiu ir espreitar.

Aquele gigante era diferente, dormia quando o sol estava acordado e acordava quando a lua e as estrelas apareciam. Então o Pinóquio decidiu visitar o castelo sempre que o sol estivesse no céu.

O Pinóquio foi visitar as irmãs e contou-lhes o que tinha descoberto na noite anterior. As meninas ficaram muito curiosas, mas não queriam ir ao castelo porque tinham o sonho de poder ir ao Sol. Como o sol é muito quente, decidiram ir até ao castelo com o Pinóquio, pois o castelo ficava no alto da montanha. Desta forma iriam estar muito mais perto do sol.

Quando chegaram ao castelo, o sol já estava a desaparecer. Os três amigos repararam que como o gigante apenas gostava da escuridão, as suas plantas estavam fechadas no escuro e por isso não podiam crescer.

Quando escureceu, o gigante acordou e ouviu muito barulho. Foi ver o que se passava e encontrou os três amigos a passear pelo seu castelo. O gigante ficou tão zangado que desatou a correr atrás deles. As meninas, muito assustadas, esconderam-se dentro de um armário, mas o Pinóquio como era muito corajoso, foi atrás do gigante e empurrou-o pela montanha.

Como o gigante nunca mais voltou a aparecer, o castelo ficou para o Pinóquio, que decidiu fazer uma festa e convidar todos os seus amigos.

As irmãs e o Pinóquio colocaram as plantas no jardim para que quando o sol aparecesse, elas fossem crescendo pouco a pouco, e tornando o castelo ainda mais bonito.

Fim...

Apêndice 38 – Desenvolvimento do projeto



Fig.75 – Primeiro esboço da teia conceitual



Fig.76 – Pesquisa no computador



Fig.77 – Pesquisa Revistas



Fig.78 – Contato com o dicionário



Fig.79 – Construção da teia conceitual

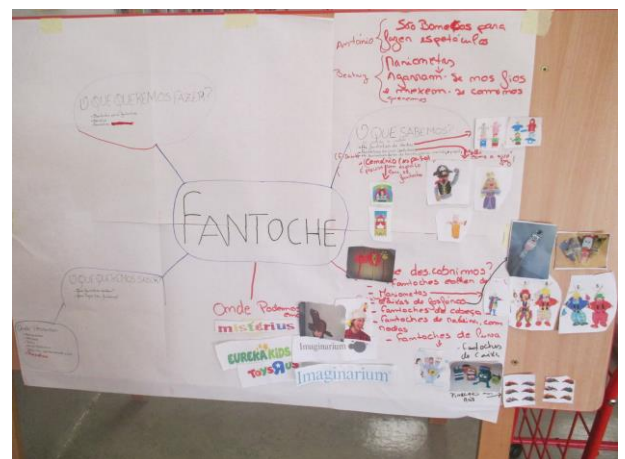


Fig.80 – Teia conceitual com alguns resultados



Fig.81 – Produto final do desenho dos fantoches



Fig.82 – Apresentação dos desenhos



Fig.83 – Preenchimento da tabela

Trabalho	Jogos	Culinária	Dança	Instrumentos	Outros de jogos	Outros	Teatro	Mais
GABRIELA								X
FRANCISCO S.			X					X
MADALENA		X						
ANA LEONOR								
BEATRIZ								
MARIA								
BIANCA								
MIGUEL								
TOTAL								

Fig.84 – Tabela Completa



Fig.85 – Dramatizações



Fig.86 – Jogo das marionetas



Fig.87 – Continuação da teia



Fig.88 – Construção da história



Fig.89 – Construção de fantoches



Fig.90 – Construção dos cenários



Fig.91 – Apresentação da peça de teatro



Fig.92 – Crianças e as suas construções



Fig.93 – Escolha do desenho para o cantinho



Fig.94 – Desenho Escolhido



Fig. 95 – Construção do cantinho



Fig.96 – Cantinho dos Fantoques

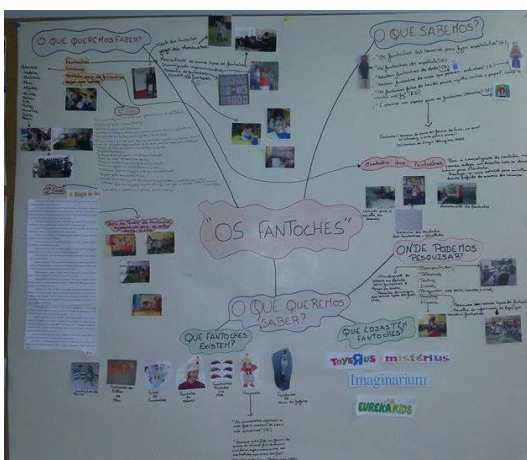


Fig.97 – Teia conceptual final

Apêndice 39 – Produto Final - Panfleto

7. Realização da Peça de Teatro de Fantoches



Como gostamos muito da nossa história quisemos partilhá-la com os nossos amigos, por isso fizemos uma Peça de Teatro de Fantoches, em que cada um de nós teve um papel muito importante.

Eu fiz a personagem do Lobo e aqui está o meu fantoche.

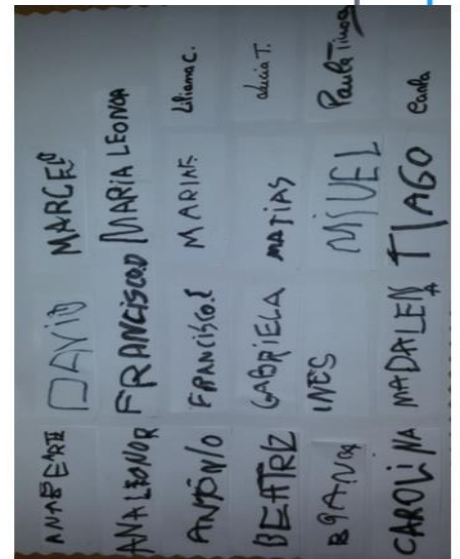


8. Realização do cantinho

Para finalizar o projeto e como tínhamos pensado, criamos um cantinho para os nossos fantoches, assim sempre que quisermos podemos brincar e divagar pelo mundo da fantasia.



Participantes



O Pinóquio disse que vivia num castelo, mas o seu nariz começou a crescer e ele ficou tão envergurado que fugiu.

Pelo caminho, já no meio da floresta, apareceu um lobo que lhe disse que não podia mentir e se ele voltasse a fazê-lo ia acabar na sua barriga.

O Pinóquio ficou com tanto medo que prometeu nunca mais voltar a mentir e assim voltou ao normal.

Quando anoiteceu, o Pinóquio estava tão cansado que adormeceu encostado a uma árvore. Quando acordou, começou a ouvir barulhos muito fortes e a sentir a terra a tremer. Escondeu-se atrás da árvore e viu um GIGANTE.

Muito sorrateiro, seguiu o gigante para ver onde ele ia. Para seu espanto, descobriu que o gigante vivia num castelo e decidiu ir espreitar.

Aquele gigante era diferente, dormia quando o sol estava acordado e acordava quando a lua e as estrelas apareciam. Então o Pinóquio decidiu visitar o castelo sempre que o sol estivesse no céu.

O Pinóquio foi visitar as irmãs e contou-lhes o que tinha descoberto na noite anterior. As meninas ficaram muito curiosas, mas não queriam ir ao castelo porque tinham o sonho de poder ir ao Sol. Como o sol é muito quente, decidiram ir até ao castelo com o Pinóquio, pois o castelo ficava no alto da montanha. Desta forma iriam estar muito mais perto do sol.

Quando chegaram ao castelo, o sol já estava a desaparecer. Os três amigos repararam que como o gigante apenas gostava da escuridão, as suas plantas estavam fechadas no escuro e por isso não podiam crescer.

Quando escureceu, o gigante acordou e ouviu muito barulho. Foi ver o que se passava e encontrou os três amigos a passear pelo seu castelo. O gigante ficou tão zangado que desatou a correr atrás deles. As meninas, muito assustadas, esconderam-se dentro de um armário, mas o Pinóquio como era muito corajoso, foi atrás do gigante e empurrou-o pela montanha.

Como o gigante nunca mais voltou a aparecer, o castelo ficou para o Pinóquio, que decidiu fazer uma festa e convidar todos os seus amigos.

As irmãs e o Pinóquio colocaram as plantas no jardim para que quando o sol aparecesse, elas fossem crescendo pouco a pouco, e tornando o castelo ainda mais bonito.

Fim...

Sala Amarela
Liliana Carqueija
Lucia Teixeira

Maio de 2015

Projeto: "Os Fantoches"

Como Surgiu?

A situação que desencadeou o nosso projeto foi a realização de uma atividade, em que foram utilizados fantoches de espátula para a dramatização de uma história, intitulada: "O Feijoeiro Mágico". Os fantoches nos suscitaram muita curiosidade e assim ficou decidido que o tema do nosso projeto seria: "Os Fantoches".

O que quisemos descobrir e fazer?

Quisemos descobrir que tipos de fantoches existem e que lojas os vendem. E quisemos fazer os nossos próprios fantoches, cenários e um cantinho para poder brincar com eles.

O que descobrimos?

Descobrimos que existem vários tipos de fantoches, nomeadamente:



Fantoche de Caixa



Fantoche de Colher de Pau



Luva de Fantoche



Fantoche de Cabeça



Fantoche Pintado na mão



Fantoche de Caixa de Fósforos



Marionetas

E também descobrimos que várias lojas vendem fantoches, algumas delas são:



O que fizemos?

1. Pesquisas

Decidimos pesquisar na internet, em revistas e em panfletos para podermos descobrir algumas coisas sobre os fantoches.



2. Manipulação e Dramatização com Fantoches



Tivemos oportunidade de brincar e fazer dramatizações com vários tipos de fantoches.



3. Desenho de Fantoches

Cada um de nós decidiu desenhar o tipo de fantoche preferido, usando os materiais que quiséssemos .

4. Tabela dos fantoches



E como a matemática também é importante fizemos uma tabela de dupla entrada, para contar quantos meninos (as) fizeram desenhos de cada tipo de fantoche.

5. Jogo das Marionetas

Também fizemos um jogo em que a pares, um de nós era a marioneta e o outro era o manipulador da marioneta.



6. Criação da História

Depois decidimos criar uma história com uma ideia de cada um de nós. A nossa história chama-se *A magia do Sol*, e começa assim:

Era uma vez duas irmãs, chamadas Carolina e Joana, que gostavam muito do sol porque podiam ir para a rua brincar.

Certo dia, as meninas estavam a brincar no jardim e, de repente, começou a chover. Quando olharam para o céu viram que mesmo a chover, o sol continuava a brilhar, mas apareceram muitas cores no céu. Estavam tão entusiasmadas com aquelas cores que nem repararam num menino que ali estava.

O menino chamava-se Pinóquio e disse-lhes que aquelas cores no céu, eram um arco-íris que só aparecia quando chovia e fazia sol ao mesmo tempo.

Depois da chuva parou e o arco-íris desapareceu, ficou um lindo dia de sol. As meninas e o Pinóquio ficaram amigos e foram jogar futebol.

Quando o sol começou a ir embora, as irmãs tiveram de ir para casa, mas queriam saber onde morava o Pinóquio.

SECÇÃO C – INVESTIGAÇÃO

Apêndice 40 – Autorização pais

esec
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

 INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

AUTORIZAÇÃO

Excelentíssimos Pais e Encarregados de Educação/Tutores Legais

Nós, Liliana Carqueija e Lucia Teixeira, estagiárias da ESEC (Escola Superior de Educação de Coimbra), alunas de Mestrado em Educação Pré-Escolar, iremos implementar um projeto com recurso à Abordagem Mosaico, tendo como principal objetivo reconhecer as perspetivas das crianças sobre o jardim-de-infância.

Por isso, solicitámos a vossa autorização para que o(a) seu (sua) educando(a) participe num trabalho de investigação, que será realizado no âmbito do Relatório Final do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Pretendemos assim, que as crianças se expressem livremente, mostrando os seus verdadeiros interesses sobre os espaços da instituição.

No final, será elaborado um “Tapete Mágico” que será o produto final do nosso projeto, reunindo todas as informações recolhidas pelas crianças, Encarregados de Educação e Educadora.

No seguimento do trabalho, pedimos também a vossa colaboração, na realização de uma entrevista.

Comprometemo-nos a não divulgar as informações recolhidas, sem ser por motivos académicos.

Agradecemos desde já a vossa compreensão e participação.

As estagiárias:

_____ e _____

----- ✂

_____ Encarregado(a) de
Educação/Tutores Legais de
_____ declaro que autorizo que
o(a) meu (minha) educando(a) participe no trabalho de investigação.

(Assinatura do (a) Encarregado (a) de Educação/ Tutor Legal)

Apêndice 41 – Autorização fotografias

esec
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

 INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

AUTORIZAÇÃO

Excelentíssimos Pais e Encarregados de Educação/Tutores Legais

Nós, Liliana Carqueija e Lucia Teixeira, alunas do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Coimbra, encontramos-nos a desenvolver um estágio na sala de atividades do(a) seu(sua) educando(a), sob a orientação da Educadora P. T.

Neste sentido, necessitaremos fotografar e/ou filmar algumas das atividades que vamos desenvolver. Estes registos destinam-se apenas para a fundamentação do nosso Relatório Final de Mestrado, e não serão divulgados para além do contexto acima mencionado.

Por esse motivo, agradecemos que autorizasse o registo fotográfico do(a) seu (sua) educando(a) durante a realização das atividades.

Agradecemos desde já toda a vossa atenção e colaboração.

As estagiárias

A Educadora Cooperante

----- 

Eu, Encarregado(a) de Educação de _____, tomei conhecimento das informações acima mencionadas e neste sentido:

autorizo a recolha de registos (fotografias e vídeo).

não autorizo a recolha de registos (fotografias e vídeo).

Coimbra, Abril de 2015

O Encarregado de Educação

Apêndice 42 – Contrato com as crianças



Contrato de Participação

Nós, o grupo de quatro anos, da sala Amarela, do Jardim de Infância, prometemos participar nas tarefas propostas pelas estagiárias Liliana Carqueija e Lucia Teixeira.

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Apêndice 43 – Entrevista às crianças

1-O que achas da tua escolinha?

F.S.- “É gira, tem muitas muitas coisas.”

M.- “É grande e tem muita coisa.”

B.T.- “É bonita e tem muita coisa.”

A.- “Tem muitos brinquedos.”

D.- “É grande, muitas coisas.”

M.F.- “Gosto dela, porque tem brinquedos.”

A.L.- “É linda, gosto de vir cá.”

B.- “É bonita e gosto de estar cá.”

M.A.- “Sim, porque tem jogos.”

2-Qual é o lugar que mais gostas na tua escolinha? Porquê?

F.S.- “Gosto do refeitório, porque tem comida e a comida é muito importante. E do jardim.”

M.- “Gosto da rua, porque podemos plantar coisas e brincar.”

B.T.- “Ginásio, porque tem o escorrega e eu gosto lá de correr.”

A.- “Sala, porque tem brinquedos e posso trabalhar e tudo.”

D.- “Sala, porque faço jogos e estou com os meninos.”

M.F.- “A sala dos computadores porque é gira.”

A.L.- “A sala dos computadores e a gruta porque são lindas e não têm ninguém.”

B.- “O meu lugar preferido é os tapetes e o ginásio porque ele é bonito.”

M.A.- “O dormitório porque a minha caminha é confortável.”

3-O que fazes no teu lugar favorito?

F.S.- “Jardim- Costumo plantar árvores, mas não deixam.”

M.- “Na sala- brincar na casinha. No banco do exterior- sentar, quando estou a andar de trotineta.”

B.T.- “Gosto de fazer lá ginástica e música.”

A.- “Trabalhar e brincar.”

D.- “Não brinco na casinha e gosto dos chefes.”

M.F.- “Ver filme.”

A.L.- “Na gruta brinco e na sala dos computadores brinco muito.”

B.- “Faço ginástica e tenho música.”

M.A.- “Dormir, gosto de dormir.”

4-Qual é o lugar que menos gostas aqui no Jardim-de-infância?

F.S.- “Paredes, porque magoam, fui um dia lá fora jogar futebol, o António saiu do lugar e bati na parede e a sala das educadoras, porque não vamos lá muito e tem menos espaço.”

M.- “Não gosto das cadeiras pequenitas, queria que fossem grandes, estas são de quando eram bebés. Não gosto das grades, porque passa água e eu não gosto.”

B.T.- “O jardim tem muitas flores e estão muito juntas e eu depois piso e gostava de ter lá mais coisas.”

A.- “Dormitório, porque só posso dormir.”

D.- “Dormitório, pequeno e pouca luz.”

M.F.- “Não gosto do dormitório porque é para dormir e não gosto de dormir.”

A.L.- “O terraço porque ele não tem nada lá.”

B.- “Não gosto da casa de banho e da cozinha.”

M.A.- “A horta porque é muito seca.”

5-O que gostarias de mudar na tua escolinha?

F.S.- “Gostava de ter brinquedos na rua, os da sala, mas não deixam (brinquedos da casinha e legos).”

M.- “O meu pai arranjava. Gostava de ter na sala o que temos na “biblioteca”, e no dormitório, camas fofinhas.”

B.T.- “Ter uma piscina (e bolas), na sala e na rua.”

A.- “Dormitório, mudar as camas e uma parte para dormir e outra para brincar. Na rua, um baloiço e um escorrega.”

D.- “Gostava de ter escorrega na rua.”

M.F.- “Não.”

A.L.- “Sim. Gostava de mudar o terraço e pôr brinquedos.”

B.- “Não sei.”

M.A.- “Plantar plantas na horta.”

6-Qual é o momento do dia que mais gostas?

F.S.- “Quando vou para a sala gosto mais de manhã, porque tem brinquedos.”

M.- “Gosto quando chego à escola.”

B.T.- “De manhã, porque gosto de estar no refeitório.”

A.- “Quando vou para a sala de manhã.”

D.- “Da manhã na sala.”

M.F.- “Quando a mãe vem buscar.”

A.L.- “Ir à rua.”

B.- “De cantar, na aula de música porque é muito giro e faz-me rir.”

M.A.- “É jogar jogos.”

Apêndice 44 – Entrevista aos pais

1- O que é que o (a) seu (sua) filho (a) costuma contar sobre o Jardim de Infância?

F.S.- “O Francisco fala de muita coisa: do que comeu, dos amigos com quem brincou nesse dia e pontualmente dos trabalhos que fez.”

M.- “Conta muitas coisas, o que comeu, os trabalhinhos que fez, músicas novas, lengalengas, ... Até conta as surpresas que fez para o dia do Pai e dia da Mãe.”

B.T.- “Em geral, diz que brincou e gostou muito. Conta também episódios que a tenham marcado mais.”

D.- “O David não costuma contar nada sobre o Jardim de Infância. Só conta situações tipo intercorrência do género “caí”; diz “um dói-dói andar de trotinete”, etc.”

M.F.- “A minha filha costuma contar algumas atividades que fez durante o dia, refere sempre qual é o dia a seguir na escola (dia do círculo, dia do quadrado,...) e quem vão ser os chefes no dia seguinte.”

2- Relativamente aos espaços do Jardim de Infância, existe algum espaço que o (a) seu (sua) filho (a) considera o seu preferido?

F.S.- “Sim, o bosque.”

M.- “Ele gosta muito da “casinha” que tem na sala.”

B.T.- “O ginásio.”

D.- “O recreio e o baloiço.”

M.F.- “A minha filha gosta muito da sala dos computadores.”

3- Que atividades o (a) seu (sua) filho (a) gosta mais de fazer nesses espaços?

F.S.- “Gosta de correr; andar a brincar na casinha do bosque, etc.”

M.- “Na “casinha” ele gosta muito de brincar às lojas.”

B.T.- “Ginástica.”

D.- “Andar de trotinete e jogar à apanhada ou escondidas com os colegas.”

M.F.- “A Maria gosta da sala dos computadores porque gosta de ver as histórias e as canções. E também gosta de brincar às escolas na casinha das bonecas e gosta de brincar ao lencinho, ao jogo das estátuas, entre outros, na varanda.”

4- O (A) seu (sua) filho (a) mencionou algum aspeto a melhorar em algum desses espaços?

F.S.- “Não.”

M.- “Gostava que a “casinha” tivesse animais a fingir.”

B.T.- “Não.”

D.- “Não.”

M.F.- “Ela gostava que a parte que está a fazer os espetáculo (deduzo que seja um armário ou um fantocheiro) mudasse para a varanda.”

5- O que acha que o (a) seu (sua) filho (a) sente sobre o Jardim de Infância?

F.S.- “O meu filho gosta de frequentar este jardim, fica sempre bem-disposto e quando o vou buscar ao fim da tarde nem sempre quer vir para casa sem terminar a brincadeira.”

M.- “O meu filho gosta muito do Jardim de Infância. Esteve uma semana de férias e ficou triste porque não ia estar com os amigos e ir às atividades. Quando chegou foi logo ter com os amigos, e quase não se despediu de mim. Gosta muito da Educadora Paula, da Carla e da Dila.”

B.T.- “Ela gosta imenso de andar no Jardim de Infância, diverte-se imenso e sente-se bem.”

D.- “O David gosta do “caracol”, diz sempre que quer ir à escolinha.”

M.F.- “Daquilo que observo e que ela transmite acho que ela se sente bem e principalmente sente-se feliz na escolinha dela.”

Apêndice 45 – Entrevista à auxiliar

1- Na sua opinião, o que é que o grupo acha do Jardim de Infância?

“Todos primariamente acham que é um espaço em que permanecem enquanto os pais vão trabalhar. Aqui sabem que podem brincar, jogar aprender, desenhar, escrever, e tantas outras coisas, obedecendo a certas regras e rotinas da sala ou do espaço onde estão.”

2- Quais os espaços que mais gostam?

“A sala do grupo, os “tapetes”, o “bosque” (parque infantil exterior) e a varanda exterior comum a todas as salas.”

3- O que gostam de fazer nestes espaços?

“Sala- brincar nos “cantinhos” e fazer as atividades diárias; “Tapetes”- jogos coletivos ”; “Bosque”- andar de baloiço, escorrega e brincar nas casas de madeira; Varanda- brincadeiras livres.

Apêndice 46 – Entrevista à Educadora

1- Qual é a opinião do grupo sobre o Jardim de Infância?

“O grupo gosta de frequentar o Jardim de Infância e consideram-no um espaço onde podem brincar com os amigos, participar em atividades individuais e coletivas e com isso adquirir competências para ingressarem no primeiro ciclo.”

2- Que espaços é que gostam mais?

“Gostam mais da casinha das bonecas, dos jogos de construção na manta, do espaço de pintura com tintas e pincéis e das brincadeiras livres no parque infantil exterior da instituição.”

3- Quais as atividades que as crianças gostam mais de realizar nesses espaços?

“As crianças gostam de brincar ao faz de conta; gostam de fazer construções com legos e outros jogos; brincar na pista com carros; gostam de pintar livremente com tintas e pincéis; gostam de correr, saltar, trepar, escorregar e brincar na caixa de areia, no exterior. No entanto, brincam e exploram todos os espaços existentes na sala e fora dela.”

4- As crianças já sugeriram alguma alteração nos espaços?

“Sim. As crianças sugeriram que fosse criado mais um espaço - o dos fantoches.”

5- As alterações sugeridas pelas crianças foram concretizadas?

“Sim este momento abraçámos o projeto “Os fantoches” e, tendo sempre em conta as propostas, interesses e necessidades das crianças, vamos criar esse espaço, concretizando desse modo a sua sugestão.”

Apêndice 47 – Desenrolar da investigação



Fig. 98 - Assinatura do contrato



Fig.99 - Desenhos



Fig.100 – Construção dos mapas



Fig.101 – Conversa e partilha de ideias



Fig. 102 - Mapas



Fig.103 – Manta Mágica