

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação Básica

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório Final: Vivências e Aprendizagens no Jardim-de- Infância

2013

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação Básica

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório Final: Vivências e Aprendizagens no Jardim-de- Infância

Cristina Sofia Silva Almeida

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Ana Coelho

Setembro de 2013

Agradecimentos

A Deus por ter iluminado o meu caminho durante este percurso.

À Professora Ana Coelho e à Professora Vera do Vale por toda a orientação e aprendizagens durante este último ano letivo.

À Educadora Ana por todas as aprendizagens e todas as crianças com quem tive a oportunidade de estagiar.

Aos meus pais, aos meus avós, à minha irmã, ao meu cunhado e à minha sobrinha por todo o amor, compreensão, e apoio prestado e por tudo que fizeram para que eu pudesse realizar este curso.

A todos que me deram força ao longo desta etapa da minha vida e que conseguiram tornar os momentos de maior stress mais toleráveis e descontraídos.

Relatório Final: Vivências e Aprendizagens no Jardim-de-Infância

Resumo:

Este documento é um relatório reflexivo sobre o meu estágio num jardim-de-infância. O presente relatório contém experiências de aprendizagem que vivenciei ao longo do estágio e tem como objetivo apresentar essas aprendizagens e demonstrar como elas contribuíram para a minha formação académica.

Palavras-chave: educação pré-escolar, estágio, reflexão, aprendizagem

Abstract:

This document is a reflexive report about my internship in a pre-school. This report contains learning experiences which I acquired during the internship and has the objective of presenting what I learned and demonstrates how this contributes to my academic development.

Keywords: pre-school education, internship, reflection, learning

Índice

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I – Contextualização e Itinerário Formativo.....	7
Capítulo I – Caracterização da Instituição e Sala de Atividades.....	9
1.1 Contextualização da Instituição.....	9
1.2 Caracterização da Instituição.....	10
1.2.1 Organização do Espaço da Sala.....	10
1.2.2 Equipe Educativa.....	11
1.3 Metodologia da Educadora Cooperante.....	11
1.4 Caracterização do Grupo.....	13
Capítulo II – A minha Experiência durante o Estágio.....	17
2.1 A Evolução do meu Papel enquanto Estagiária.....	18
Parte II – Experiências-Chave.....	21
Capítulo III – Aprender Enquanto se Brinca.....	23
3.1 Os Tipos de Brincar.....	23
3.2 Aprendizagens das Crianças.....	25
Capítulo IV – A Atenção das Crianças no Jardim-de-Infância.....	29
4.1 A Atenção das Crianças.....	29
4.2 O Papel do Educador.....	30
Capítulo V - A Escrita na Educação Pré-Escolar.....	35
5.1 As Fases da Aprendizagem da Escrita.....	35
5.2 A Escrita em Espelho	37

Capítulo VI – O Projeto Final: “Para Onde Vai a Água dos Rios?”	41
6.1 O Surgimento do Projeto.....	41
6.2 A Planificação.....	43
6.3 A Execução.....	44
6.4 A Avaliação e a Divulgação.....	48
Capítulo VII – Investigação.....	51
7.1 O Tipo de Investigação.....	51
7.2 Os Participantes.....	51
7.3 O Tipo de Instrumento de Pesquisa e o Processo da sua Utilização.....	51
7.4 Análise e Apresentação de Resultados da Pesquisa.....	53
7.5 Dificuldades Encontradas.....	60
7.6 Conclusão.....	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	67
APÊNDICES.....	73
EVIDÊNCIAS.....	87

Abreviaturas

CAF - Componente de Apoio à Família

CRUP - Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas

ESEC – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

SAC- Sistema de Acompanhamento das Crianças

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

Tabelas

Quadro 1 – Categoria 1: A importância de vir ao jardim-de-infância....53

Quadro 2 – Categoria 2: Razão de importância de vir ao jardim-de-infância.....54

Quadro 3 – Categoria 3: O porquê das crianças virem ao jardim-de-infância.....55

Quadro 4 – Categoria 4: Atividades preferidas das crianças.....56

Quadro 5 – Categoria 5: Atividades menos preferidas das crianças...57

Quadro 6 – Categoria 6: Sugestões para o melhoramento do jardim-de-infância.....58

Quadro 7 – Categoria 7: Fonte da autoridade.....59

INTRODUÇÃO

De acordo com o *Report Card 8: A Transição dos Cuidados da Primeira Infância* do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2008) uma educação pré-escolar de qualidade traz vantagens duradouras às crianças nas suas vidas. Este facto indica que a educação pré-escolar não é apenas brincar ou pintar sem sentido ou intencionalidade e portanto torna a profissão do educador de infância ainda mais importante. As crianças são o futuro e portanto é fulcral que elas recebam a educação e as bases fundamentais para as suas vidas.

Este Relatório Final foi realizado no âmbito da unidade curricular Prática Educativa do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra (ESEC). Este relatório apresenta acontecimentos e aprendizagens ao longo da componente prática, ou seja, o estágio, da unidade curricular mencionada anteriormente. Esta prática pedagógica decorreu desde novembro de 2012 até maio de 2013.

Ao longo destes sete meses assumi um papel ativo enquanto estagiária e para concluir esta componente prática foi realizado um projeto final em conjunto com as crianças.

O jardim-de-infância é um local onde se realizam diversas aprendizagens que não são apenas das crianças mas dos educadores e no meu caso, da estagiária. Assim sendo, este relatório tem como base uma seleção de aprendizagens principais que foram concretizadas ao longo da prática pedagógica.

A primeira parte deste relatório contém, no primeiro capítulo, a caracterização da instituição e do seu ambiente, do grupo com qual estagiei, e a metodologia da minha educadora cooperante. O segundo capítulo, ainda na primeira parte, abrange um resumo sobre o meu desempenho enquanto estagiária ao longo dos sete meses de estágio.

A segunda parte é constituída por cinco experiências-chave que foram descritas e analisadas de forma reflexiva. Estas experiências-chave que foram observadas ou vivenciadas por mim são experiências das quais consegui beneficiar, pois foi através destas que concretizei algumas aprendizagens.

O terceiro capítulo é centrado em aprendizagens que as crianças podem alcançar através do brincar.

No quarto capítulo são analisados a atenção das crianças e o papel que o educador deve assumir para conseguir melhorar as suas práticas para que, em torno, haja um melhor desenvolvimento das crianças.

No quinto capítulo é tratado o assunto da escrita na educação pré-escolar e, mais especificamente, a escrita em espelho.

O sexto capítulo centraliza-se no projeto final que realizei em conjunto com o meu par de estágio e as crianças.

Para o sétimo capítulo, foi realizado uma investigação na qual se salienta a importância das perceções e desejos das crianças, mostrando que a criança deve ser vista como um ser competente e participativo.

No final do relatório é apresentado um conjunto de considerações finais, concluindo e resumindo este trabalho.

PARTE I – Contextualização e Itinerário Formativo

Capítulo I – Caracterização da Instituição e Sala de Atividades

A educação pré-escolar tem evoluído em Portugal ao longo dos anos todavia, foi a partir do ano 1997 com a apresentação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar e das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) que Portugal evidenciou mudanças significativas na educação pré-escolar que até hoje ainda estão em vigor. A Lei-Quadro declara o seguinte:

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Lei-Quadro, 1997).

Hoje em dia há cada vez mais crianças inseridas em jardins-de-infância realizando assim, esta etapa da sua educação previamente referida. Ao concretizar esta etapa, as crianças adquirem várias aprendizagens que contribuirão para o seu futuro.

1.1. Contextualização da Instituição

A instituição onde realizei o meu estágio está situada na cidade de Coimbra. Este centro de estágio é uma das instituições incluída num agrupamento de escolas. A escola que deu origem a este agrupamento iniciou as suas aulas no ano de 1972. Pouco mais de três décadas depois, em 2003, através do Despacho nº 13313/2003, de 13 de junho, o agrupamento de escolas foi formado.

1.2 Caraterização da Instituição

O edifício do jardim-de-infância onde estagiei faz ligação a um edifício de uma escola básica do primeiro ciclo, formando um centro escolar.

O jardim-de-infância é constituído por duas salas de atividades, uma casa de banho para crianças, um escritório, uma casa de banho para os adultos e uma sala de acolhimento/Componente de Apoio à Família (CAF). O refeitório é partilhado com as crianças do primeiro ciclo.

O jardim-de-infância possui um espaço exterior onde as crianças podem brincar e explorar o meio.

A rotina diária das crianças com que estagiei respondia às suas necessidades mas também era “flexível dentro de uma estrutura na qual a criança se sente segura e parte integrante” (Ministério da Educação, 1998, p.148).

A referida rotina consistia em: recolhimento, conversa em grande grupo e tarefas de chefe, trabalho nas áreas da sala, higiene, lanche da manhã, recreio, higiene, continuação de atividades nas áreas, higiene, almoço, recreio, conversa em grande grupo, trabalho nas áreas/recreio, conversa em grande grupo, lanche, prolongamento, e partida. O jardim-de-infância em si encontrava-se em funcionamento desde as 8h00 até as 19h00.

1.2.1 Organização do Espaço da Sala

A sala na qual estagiei estava organizada em várias áreas: os jogos de mesa, a ciência e a matemática, onde eram realizadas

em duas mesas, a casinha, os jogos de chão, uma área para a leitura e outra para o computador. A sala tinha um espaço no chão para realizar as conversas em grande grupo tal como os jogos de chão. A sala também tinha janelas grandes para que entrasse luz natural.

Os materiais da sala eram de uma grande variedade e acessíveis a todas as crianças da sala que podiam brincar individualmente ou em pequenos grupos. Eram as crianças que escolhiam as áreas nas quais desejavam realizar atividades na sala.

1.2.2 Equipa Educativa

Enquanto estive a estagiar estavam quarenta e nove crianças acolhidas no jardim-de-infância. Vinte e quatro crianças pertenciam à Sala 1, ou seja, a sala na qual estagiei. As restantes vinte e cinco crianças eram da Sala 2.

Para cada uma das salas havia uma educadora e uma auxiliar de ação educativa. Na sala do CAF havia, também, duas assistentes.

1.3 Metodologia da Educadora Cooperante

Num diálogo em conjunto comigo e o meu par de estágio, a educadora cooperante revelou que a sua metodologia principal que define as suas ações educativas é a metodologia de trabalho de projeto. Porém, ela também usa o construtivismo nas práticas da sua sala. Estas metodologias têm pontos comuns que permitem a sua união. Para além desta conversa, através das

minhas observações, ambas as abordagens foram evidentes ao longo do estágio.

A partir de certos interesses das crianças, a educadora cooperante realizou alguns projetos com as crianças ao longo do estágio. Vasconcelos revela que "as crianças colocam questões, resolvem problemas e buscam um sentido para o mundo que as rodeia, desenvolvendo a capacidade de continuar a aprender" (Vasconcelos et al., 2012, p.11). Para além de adquirirem essa capacidade, fazendo projetos dos quais têm origem nas questões das crianças faz com que elas estejam motivadas e talvez até entusiasmadas para irem à descoberta pois são assuntos que lhes despertem curiosidade.

Outra vantagem em partir dos interesses das crianças é que "o desenvolvimento intelectual é fortalecido quando as crianças têm oportunidades frequentes para conversar sobre coisas que sejam importantes para elas. Neste sentido insiste-se numa necessidade de metodologias de trabalho activas, construtivistas, que impliquem a criança em processos de investigação, de que é exemplo o trabalho de projecto" (Katz e Chard, 1997, 2009; Vasconcelos, 1998, citadas por Vasconcelos et al., 2012, p.11). Esta afirmação indica que a ação é importante para a aprendizagem. Sargent faz referência a Tickell (2011) afirmando que é através dessas experiências concretas de aprendizagem que as crianças desenvolvem capacidades para pensar criativamente e criticamente. Assim, as crianças aprendem a ter uma mente mais aberta, expandindo a sua imaginação como também podendo explorar, analisar e refletir sobre o que lhes está

a ser proposto naquele momento tal como em momentos no futuro.

Vasconcelos afirma que o trabalho de projeto "promove o desenvolvimento intelectual de crianças e, simultaneamente, dos seus educadores" (Vasconcelos et al., 2012, p.11). Em relação às crianças isto significa novas aprendizagens e desenvolvimento de capacidades, enquanto o educador pode descobrir factos que não sabia relacionados com o tema do projeto tal como evolve nas suas práticas através da reflexão ao longo do processo e especialmente na reta final do projeto que é a avaliação.

Tal como a metodologia de trabalho de projeto, o construtivismo permite que as crianças "levantem as suas próprias questões, gerem as suas próprias hipóteses e modelos como possibilidades e os testem na óptica da viabilidade" (Fosnot, 1996, p.52). Ainda segundo Fosnot (1996), o construtivismo permite que as crianças aprendam com os seus erros tal como promove o diálogo e a reflexão. Ao longo do estágio evidenciei todos estes aspetos, especialmente quando havia as conversas em grande grupo durante as quais as crianças podiam expressar-se, dar as suas ideias e refletir sobre vários assuntos fazendo com que realizassem aprendizagens neste processo.

1.4 Caraterização do Grupo

O grupo com que estagiei era de vinte e quatro crianças e constituído, neste caso, por treze meninas e onze meninos. Havia ainda um outro elemento matriculado no grupo, fazendo as

crianças vinte e cinco no total, mas este nunca esteve presente ao longo do estágio por estar no Brasil.

Dentro do grupo de vinte e quatro crianças, uma nasceu no ano de 2006, dezassete crianças nasceram no ano 2007 e as restantes seis crianças nasceram em 2008. As idades das crianças quando iniciei o estágio eram entre os quatro e cinco anos.

No grupo, havia uma criança com Necessidades Educativas Especiais. A criança nasceu maioritariamente surda mas com tratamentos conseguiu recuperar parte da sua audição. No início do ano ela sentia-se menos confiante pois tinha consciência que nem sempre pronunciava as palavras de forma correta. Porém, com o passar do tempo e com o encorajamento dos adultos, a criança começou a sentir-se mais confiante nos últimos meses do estágio.

Foi proposto durante o estágio preencher as fichas 1G e 2G¹ do livro *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças* (SAC). Estas fichas tiveram como objetivo avaliar os níveis do bem-estar e da implicação das crianças. Realizar este tipo de avaliações é importante para educadores pois “avaliar assenta na observação contínua dos progressos da criança, indispensável para a recolha de informação relevante, como forma de apoiar e sustentar a planificação e o reajustamento da acção educativa, tendo em vista a construção de novas aprendizagens” (Circular nº

¹ Estas fichas foram adaptadas do livro *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças* (SAC).

4/DGIDC/DSDC/2011, p.1). Assim, a partir da avaliação realizada, o educador pode refletir sobre aquilo que pode alterar seja na sala ou nas suas práticas para que haja uma melhoria no progresso de aprendizagem das crianças.

De acordo com a ficha 1G (vide apêndice 1) que preenchi em relação ao grupo, pouco menos de metade das crianças (dez) estão com níveis elevados de bem-estar e implicação. Doze das crianças estão com níveis médios de bem-estar e implicação, enquanto uma criança está com um nível baixo, e outra criança provocou dúvidas quando lhe foi atribuído o seu nível de bem-estar.

Tendo a ficha 2G (vide apêndice 2)² como referência, embora por vezes as crianças entrassem em conflito, no geral, as crianças tinham relações positivas entre si e com os adultos. As crianças mostravam-se à vontade e geralmente implicadas no seu contexto educativo.

² A terceira parte da ficha 2G não foi preenchida devido ao facto dessa parte incluir opiniões das crianças sobre o jardim-de-infância e para este relatório foi realizada uma investigação sobre o mesmo assunto.

Capítulo II- A minha Experiência durante o Estágio

Na formação de um professor ou educador, o elemento prático é indispensável pois é através da prática que se aprende como lidar com a realidade profissional e com os imprevistos dos quais a teoria nem sempre consegue abranger. Assim sendo, o Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP) realça a relevância da prática pedagógica:

A experiência de várias décadas de formação de professores em Portugal e a investigação educacional (tanto no nosso país como no estrangeiro) mostram que esta formação não se pode reduzir à sua dimensão académica (aprendizagem de conteúdos organizados por disciplinas), mas tem de integrar uma componente prática e reflexiva (Alarcão, Freitas, Ponte, Alarcão e Tavares, 1997, p. 8).

Como mencionado anteriormente, o CRUP dá, também, valor à componente reflexiva ao longo da formação e este relatório permite cumprir essa componente.

O estágio que experienciei foi dividido em fases no início do ano pelas professoras da disciplina Prática Educativa e cada fase tinha a sua função. Para além de incluir uma fase preparatória e uma de retrospectiva que foram antes e depois do estágio respetivamente, as fases durante a minha prática foram de reconhecimento, integração e implementação. Os dias em que estagiava eram os últimos três dias da semana e fiz isto por

aproximadamente sete meses. Ao longo deste processo fiz várias aprendizagens e a forma como agi enquanto estagiária evoluiu.

2.1 A Evolução do meu Papel enquanto Estagiária

Na primeira fase da minha prática ao entrar no jardim-de-infância, ou seja, na fase de reconhecimento, o meu objetivo inicial foi observar tudo que me rodeava no local de estágio. É através do ato de observar que é permitido “detetar informações que posteriormente são recolhidas, organizadas, compreendidas e relatadas” (Mendes, Clemente, Rocha e Damásio, 2012, p. 58). Ao observar, comecei a tomar conhecimento da instituição em si, da sala de atividades, das crianças, da educadora cooperante e as suas práticas, tal como a forma como o espaço e o tempo era utilizado no local de estágio. Observei o grupo de crianças como um todo, as relações que tinham entre si e com os adultos, como também as crianças individualmente. Estas observações foram importantes pois auxiliaram-me na minha integração na sala.

Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades (Ministério de Educação, 1997, p.25).

Desta forma, consegui interagir de forma adequada com as crianças.

Apesar de ter auxiliado as crianças na primeira fase sempre que fosse necessário, ou seja, nas suas rotinas diárias, quando estavam a brincar, ou em qualquer outra atividade, a minha intervenção aumentou na fase de integração. Em conjunto com o meu par de estágio, iniciamos a nossa planificação e realização de atividades com as crianças. Com estas experiências senti-me cada vez mais à vontade de estar à frente do grupo e dirigi-lo tal como também tirar partido de certos momentos imprevistos, improvisando quando era necessário.

Para a fase de implementação, enquanto dupla de estagiárias, concretizamos com as crianças um trabalho de projeto intitulado *Para Onde Vai a Água dos Rios?*. A metodologia de trabalho de projeto “envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse pelo grupo” (Leite, Malpique e Santos, 1989, p.140). Foi isto que as crianças concretizaram e tal será aprofundado mais adiante neste relatório.

Com este projeto aprendi como realmente executar um projeto. Embora tenha aprendido sobre projetos em teoria durante a minha formação, a conceção que tinha sobre como se deve executar um, não estava bem definida. Por vezes, simplesmente não basta a teoria para realizar uma aprendizagem, portanto estar na prática e experienciar as ações que se devem concretizar é algo de grande importância.

Em geral, considero que esta experiência foi fulcral para a minha autoformação devido às aprendizagens que realizei.

PARTE II – Experiências- Chave

Capítulo III - Aprender Enquanto se Brinca

De acordo com o Artigo 31 da United Nations Convention on the Rights of the Child, todas as crianças têm o direito de brincar: “States Parties recognize the right of the child to rest and leisure, to engage in play and recreational activities appropriate to the age of the child and to participate freely in cultural life and the arts” (1989, para.121). O facto de o brincar preencher muito o dia das crianças na instituição onde realizei a prática pedagógica fez-me refletir sobre este assunto.

3.1 Os Tipos de Brincar

De acordo com Smith (1994), Piaget (1951) distinguiu três etapas de brincadeira nas crianças: o brincar prático, o brincar simbólico e jogos com regras. A primeira etapa diz respeito a crianças dos seis meses aos dois anos e engloba a exploração e a manipulação em termos sensório motores. O brincar simbólico, que é preferido entre crianças dos três aos seis anos de idade, é quando a criança brinca ao faz-de-conta ou quando ela faz parte de uma sócio dramatização (quando duas ou mais crianças fazem parte da mesma dramatização). Os jogos com regras são considerados um tipo de brincar mais formal e são os jogos que as crianças preferem, no geral, a partir dos seis ou sete anos.

Existem certos tipos de brincar que não se inserem neste esquema de Piaget. Enquanto Piaget separou os tipos de brincar por idades e formas de brincar, Spodek e Saracho (1988), que fizeram referência ao seu próprio esquema na obra *Ensinando*

Crianças de Três a Oito Anos (1998) deixaram as idades à parte e incluíram uma gama mais ampla de categorias de brincadeiras. Isto mostra que várias formas de brincar, senão todas, proporcionam às crianças momentos de aprendizagem. Para além disto, estas chamadas brincadeiras educativas foram contextualizadas num âmbito educativo dando um papel importante ao educador. “O papel chave dos professores nela (a brincadeira educativa) é modificar a brincadeira natural espontânea das crianças para que ela adquira um valor pedagógico, ao mesmo tempo em que mantêm suas qualidades lúdicas” (Spodek e Saracho, 1998, p.215). Neste esquema de brincadeira educativa existe a brincadeira manipulativa, a brincadeira motora, a brincadeira dramática, e os jogos.

A brincadeira manipulativa inclui brinquedos de montar e encaixar por tamanhos; quebra-cabeças, ou seja, brinquedos de madeira como por exemplo peças para encaixar em figuras específicas; jogos de construção; materiais de matemática e de ciência; entre outros.

A brincadeira motora pode ser executada ao ar livre ou em espaços fechados, contudo, como este tipo de brincar requer muito espaço, normalmente é proporcionado em espaços exteriores. Este tipo de brincadeira inclui correr, saltar, explorar as estruturas permanentes, brincar com bolas, saltar à corda, entre outros.

A brincadeira dramática é quando “as crianças assumem vários papéis adultos...desenvolvem um entendimento do mundo

em volta delas, e aprendem a lidar com o seu ambiente” (Spodek e Saracho, 1998, p.221).

Os jogos por vezes “são orientados somente para o movimento físico; outros requerem poucos movimentos, mas uma grande dose de atenção para solução de problemas” (Spodek e Saracho, 1998, p.223). Estes jogos podem variar desde jogos de memória ao jogo das escondidas.

Foram poucas as vezes que assisti a brincadeiras que a educadora cooperante direcionava com as crianças. Aquelas que observei eram brincadeiras centradas na categoria dos jogos como por exemplo o jogo das cadeiras. Porém, a sala estava organizada de forma que incluía áreas para os outros tipos de brincadeira e, sempre que pude, fazia tentativas de direcionar as atividades das crianças e desenvolver o seu brincar. É assim que “o adulto pode, por assim dizer, estimular, encorajar ou desafiar a criança a brincar de formas mais desenvolvidas e maduras” (Smith, 1994, p.30).

3.2 Aprendizagens das Crianças

Devido ao facto do brincar poder ser tão variado, é natural que as aprendizagens das crianças possam ser igualmente diversificadas. “O comportamento de brincar é uma maneira útil de a criança adquirir habilidades desenvolvimentais – sociais, intelectuais, criativas e físicas” (Smith, 1994, p.26). Cada uma destas habilidades pode ser desenvolvida não apenas individualmente mas em conjunto com outras, tornando o brincar uma forma de fazer aprendizagens integradas. Um exemplo disto

seria uma sócio dramatização num cenário de supermercado, aqui vários domínios das OCEPE podiam ser abordados. Havendo interação com outras crianças, a área de formação pessoal e social seria trabalhada tal como o domínio da linguagem oral e escrita seria trabalhada com essa interação entre crianças e se houver cartazes de supermercado ou se os produtos forem assinalados. A expressão motora, e, mais especificamente a motricidade fina, seria trabalhada através de manipulação dos objetos como a caixa registradora, e os produtos a “comprar”. O domínio da matemática pode também ser trabalhado utilizando dinheiro falso. Para que as crianças tirem o máximo proveito desta experiência, o educador deve intervir e guiar as crianças até as suas aprendizagens.

Embora nem sempre fosse possível ter momentos de aprendizagens tão integradas como exemplificada acima, de certo modo e sempre que possível, direcionava as brincadeiras das crianças para que elas pudessem tirar proveito pedagógico das suas experiências.

Quando jogava com as crianças aos dominós, trabalhava com elas a adição e subtração de peças por exemplo. Havia um jogo em que a crianças tinham que colocar peças de madeira em blocos que indicavam os números de um a dez. Com isto trabalhava a contagem não só até dez, mas até aos cinquenta e cinco (o número total de peças de madeira para serem colocadas nos blocos). Ficava satisfeita com esta brincadeira pois via progresso na contagem das crianças. Também fui várias vezes uma “convidada” para ir “jantar” na área da casinha e variava na

minha personagem para que as crianças também trabalhassem ainda mais a expressão dramática ao ter que enfrentar personagens diferentes. Um outro exemplo é um jogo que inventei com a minha colega de estágio que se intitulava o jogo das cores e das formas. Neste jogo, as crianças tinham que encontrar algo da cor e/ou forma que outra pessoa via no recreio. Para além das cores e formas serem trabalhadas, isto também envolvia atividade física pois as crianças corriam até a cor e/ou forma que encontravam para mostrar a mim e às outras crianças que estavam a jogar.

Nestas brincadeiras pode encontrar-se a intencionalidade educativa. “Esta intencionalidade exige que o educador reflita sobre a sua acção e a forma como a adequa às necessidades das crianças e, ainda, sobre os valores e intenções que lhe estão subjacentes” (Ministério de Educação, 1997, p. 93). Isto demonstra que o educador deve estar sempre em ato de reflexão sobre as suas práticas e não apenas antes ou após a ação mas durante a ação.

Capítulo IV - A Atenção das Crianças no Jardim-de-Infância

Aproximadamente nos últimos dois meses do estágio os adultos da Sala 1 repararam que as crianças estavam cada vez mais agitadas. Era difícil captar a atenção delas quase sempre que conversávamos ou fazíamos uma atividade em grande grupo. Por vezes, era uma situação esgotante e pouco produtiva. Isto levou-me a refletir sobre a atenção das crianças e como é que os educadores podem inverter estas situações.

4.1 A Atenção das Crianças

“Attending refers to perceiving in relation to a task or goal...a person must be set to do something” (Gibson e Rader, 1979, p.2). Ao focar a nossa atenção numa tarefa estamos a utilizar a nossa perceção para selecionar e extrair informação.

É muito comum ter a ideia de que as crianças são simplesmente distraídas. Tomando este ponto de vista, é, possível pensar que as crianças não tomam atenção quando lhes é proporcionada uma atividade para desempenhar em que o resultado será a execução errada de uma tarefa ou o desconhecimento de como a tarefa deve ser realizada. Gibson e Rader (1979) argumentam que existe a possibilidade de a criança não saber aquilo em que deve focar a sua atenção ou então simplesmente não compreender a tarefa que lhe foi proposta. Daí o educador deve fazer com que explique as tarefas de forma clara e talvez fazer perguntas às crianças para ver se realmente compreenderem a tarefa.

4.2 O Papel do Educador

Piontkowski e Calfee (1979) afirmam que através da introdução de novos elementos, seja algo diferente na forma de apresentação da informação, seja ao fazer perguntas às crianças, faz com que as crianças estejam mais alertas. Isto é útil pois é uma forma de prevenir que as crianças fiquem desconcentradas e agitadas. Uma boa ajuda é utilizar materiais suficientemente apelativos às crianças para as estimular mas não as distrair. Isto é semelhante à situação quando o educador escolhe humor para captar a atenção das crianças quando lhes comunica informação pois “the trick is to get the students to think and not simply to laugh” (Piontkowski e Calfee, 1979, p.319). Quando se utilizam estes apoios é necessário encontrar o equilíbrio certo para que as aprendizagens sejam efetivas.

Para que as crianças estejam atentas e façam aprendizagens Garanderie (1989) dá importância aos aspetos visuais e auditivos. O autor afirma que o educador deve utilizar formas visuais e auditivos para apresentar as suas ideias. É muito possível que na sala de um educador haja crianças que podem aprender melhor através de audição enquanto outras aprendam melhor através da visualização e ainda outras que aprendam melhor utilizando ambos sentidos.

Para além disto, Piontkowski e Calfee (1979) ainda mostram a importância do tipo de tarefas que são propostas às crianças e a importância do feedback que o educador pode dar.

Short tasks built around concrete, personally relevant problems keep the student alert and active. If things are happening and the students are kept busy, interest in the task itself keeps the student alert. When students are kept informed about how well they are doing on a task, the job at hand seems more important and worth doing (Piontkowski e Calfee, 1979, p.303).

O feedback positivo não apenas indica à criança se ela está a fazer bem ao realizar a sua tarefa mas também eleva a sua autoestima fazendo com que ela se sinta mais confiante. Isto resulta numa tarefa ainda mais bem conseguida. Quanto mais específico o elogio for, mais a criança sabe o comportamento ou a ação que ela deve continuar a fazer.

“To deal effectively with the students’ needs, to deal with attentional requirements of classroom instruction, the teacher must remain alert, must select relevant indicators of student attentiveness” (Piontkowski e Calfee, 1979, p. 318). Para isto, o educador precisa de conhecer as crianças na sua sala. Quando as crianças estão com falta de concentração podem demonstrar isto de várias formas, seja através da falta de contato visual, de conversar com colegas, estar distraído com material que esteja à sua volta, entre outros.

Na sala na qual estagiei, enquanto tínhamos conversas em grande grupo ou quando havia apresentações de atividades, uma estratégia que era utilizada era simplesmente fazer as crianças mudar de lugar para entre colegas sossegados ou para perto de

um adulto. Uma outra estratégia que era utilizada quando as crianças estavam agitadas em geral era fazer com que elas afrontassem com uma situação inteiramente fora do assunto que naquele momento estava a ser tratado. Na maior parte dos casos, batíamos um ritmo repetidamente com palmas, estalos com os dedos entre outros movimentos até que todas as crianças estivessem a fazer o mesmo ritmo em conjunto com os adultos. Esta estratégia resultava na maior parte das vezes.

O educador também tem que ter em conta vários aspetos incluindo: as características de cada criança, o tamanho do grupo, as idades, se têm feito atividades que permitem as crianças libertarem a sua energia, se as crianças estão cansadas devido a eventos recentes, entre outros. Existem várias formas de captar a atenção das crianças, para isto, o educador precisa de criatividade, seja para adaptar ou inventar novas estratégias.

Por outro ponto de vista, existe o conceito de implicação. Laevers (1994) citado por Portugal e Laevers (2010) descreve este conceito como sendo “uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia” (p.25). É importante salientar que o nível de implicação indica “o que é que as ofertas educativas ou condições ambientais provocam nas crianças” (Portugal e Laevers, 2010, p.25) e portanto pode servir como indicativo para o educador revelando se este deve, ou não, ajustar as suas práticas, atividades e fatores no ambiente do

contexto educativo para um melhor desenvolvimento das crianças da sua sala.

Para que o educador possa avaliar a criança em termos de implicação, de acordo com Portugal e Laevers (2010) os indicadores dos quais ele deve observar são a concentração, a energia, a complexidade e criatividade, a expressão facial e postura, a persistência, a precisão, o tempo de reação, a expressão verbal e a satisfação. Existe, ainda, uma escala de 1 a 5 para os níveis de implicação. Nesta escala, o nível 1 representa passividade diante atividades enquanto o nível 5 indica uma absorção intensa nas atividades com uma possibilidade baixa de distração. Ainda segundo Portugal e Laevers (2010), a criança deve ser avaliada no decorrer de atividades, sejam elas planeadas pelo educador ou espontâneas, lúdicas e escolhidas pelas crianças. Com esta escala pretende-se medir a intensidade da experiência, o grau de concentração e a energia mental da criança no decorrer de uma dada atividade.

Para que o nível de implicação da criança seja elevado, é necessário um ambiente rico ao nível das aprendizagens com materiais estimulantes. Para além disto, é fundamental assinalar que os níveis de bem-estar das crianças tal como “o clima de grupo, as relações entre crianças e entre crianças e adultos são fundamentais em todo o processo” (Portugal e Laevers, 2010, p.32) de qualidade no jardim-de-infância e podem afetar o nível de implicação da criança.

Desta forma, antes de rotular uma criança como “desatenta” devemos primeiro olhar para a tarefa proporcionado à criança (o nível de dificuldade, os materiais utilizados, a forma como é apresentado, entre outros), as condições do contexto educativo (se existe fatores positivos ou então negativos que impeçam uma boa qualidade de ensino-aprendizagem), e o bem-estar da criança. Todos estes fatores contribuem para os níveis de implicação das crianças, o seu desenvolvimento e fazem a diferença entre um bom e mau funcionamento da sala de atividades.

Capítulo V - A Escrita na Educação Pré-Escolar

No decorrer da minha prática, um facto que se destacou foi que certas crianças copiavam os números para escrever a data, escrevendo por vezes em espelho. Pensei, inicialmente, que como as crianças ainda estavam no processo de aprender o código escrito e numérico, isto talvez ocorresse por razões de distração. Foi quando um menino que sabia copiar as palavras corretamente escreveu uma palavra completa em espelho enquanto estava focado a que me levou a pensar que a escrita em espelho podia ocorrer por outras razões.

5.1 As Fases da Aprendizagem da Escrita

Segundo Mata, “um dos papéis importantes do jardim-de-infância na aprendizagem da linguagem escrita é o de promover um envolvimento precoce das crianças com a escrita” (Mata, 2008, p.46). Não se trata de uma aprendizagem formal da escrita, mas sim de dar oportunidade às crianças para explorarem e experimentarem a escrita “de uma forma contextualizada, funcional e portanto significativa” (Mata, 2008, p.43).

No início, as primeiras representações são garatujas e aos poucos “as crianças vão começando a diferenciar alguns caracteres nas suas escritas, mostrando que se aperceberam que aquelas linhas possuem elementos diferenciados, produzindo formas que não são letras, mas que se assemelham” (Mata, 2008, p.35). Com o avançar do tempo, as crianças começam a perceber quais são os traços que formam as letras que fazem parte do nosso código escrito.

Noutra perspetiva e de acordo com Martins e Niza (1998), para Downing e Fijalkow, uma criança pode passar por três fases para aprender realmente a escrever (Downing, 1987; Downing et al. 1982; Downing e Fijalkow, 1984; Fijalkow,1983).

A primeira etapa é a fase cognitiva na qual a criança constrói “uma representação sobre as funções da linguagem escrita” (Martins e Niza, 1998, p.18). Assim, o educador deve dar a perceber às crianças que a escrita tem como finalidade a transmissão de uma mensagem. Esta mensagem pode existir por várias razões sejam por “prazer e desenvolver a sensibilidade estética, partilhar sentimentos e emoções, sonhos e fantasias...transmissão do saber e da cultura, um instrumento para planificar e realizar tarefas concretas” (Ministério da Educação, 1997, p.70).

Uma sugestão para que o educador possa fazer que as crianças entrem em contato com a escrita é registar quais os elementos ou o que está acontecer num dado desenho que uma criança completa. O educador pode escrever os nomes de áreas, materiais ou de certos trabalhos em exposição na sala. Se o educador tiver materiais como por exemplo, blocos com letras, as crianças podem também experimentar a escrita dessa forma. Deste modo, as crianças começam a compreender as funções da escrita e exploram-na.

“A fase de domínio corresponde ao treino das várias operações necessárias” (Martins e Niza, 1998, p.18). É nesta fase que a criança já conhece pelo menos algumas letras e sabe

diferenciá-las de números e símbolos que não fazem parte do código escrito ou numérico. A criança pratica os traços de forma mais convencional procurando o aperfeiçoamento desta tarefa.

A fase de automatização equivale à criança conseguir escrever quase sem pensar. Porém para que a criança atinja este patamar, “é fundamental que a fase cognitiva seja bem ultrapassada” (Downing,1987, citado por Martins e Niza, 1997, p.18).

5.2 A Escrita em Espelho

Como já referi anteriormente, as crianças da sala na qual estagiei e mais especificamente um menino de seis anos, levaram-me a refletir sobre este tema. “Mirror-writing in childhood does of course correlate with age, but the true underlying factor here is the stage of acquisition of writing, with occasional mirror-writing as an intermediate stage between no writing and correct writing” (Della Sala & Cubelli, 2009; Fischer & Tazouti, 2011, citados por McIntosh & Della Sala, 2012, p.743). Isto implica que ao longo da educação pré-escolar é considerado comum as crianças escreverem de forma espelhada. Entre o não saber escrever e o saber escrever de forma correta, existe o tempo de aquisição desta capacidade o que, de acordo com Martins e Niza (1998), que citaram Downing e Fijalkow (Downing, 1987; Downing et al. 1982; Downing e Fijalkow, 1984; Fijalkow,1983), corresponde à fase de domínio, na qual é normal aparecer a escrita em espelho. Isto acontece porque segundo McIntosh e Della Sala, “mirrored-forms emerge in children, due to

incompletely established hemispheric dominance” (McIntosh e Della Sala, 2012, p.742).

Embora a criança de seis anos inverteu uma palavra completa, certas crianças invertiam números ou letras como por exemplo o “J”. De facto, isto tem uma razão específica de ser.

Some characters are more likely to be reversed than others, particularly those such as ‘3’ or ‘J’ in which the correct form ‘faces’ leftwards. This suggests that during exposure to written language, the child implicitly extracts the statistical regularity that most characters ‘face’ to the right, then overapplies this ‘right-writing rule’ (Fischer, 2011, citado por McIntosh e Della Sala, 2012, p.743).

McIntosh e Della Sala (2012) afirmam que isto indica que a forma de uma letra ou número é aprendida mais rapidamente do que a direção na qual a letra ou número deve ser escrito. Para ajudar as crianças com esta sua dificuldade, o educador pode realizar jogos cujos objetivos são trabalhar a aprendizagem da esquerda e da direita.

Apesar desta informação, as crianças podem mudar a orientação da sua escrita por razões mais simples como “por vontade de exploração da escrita e da sua orientação, como por necessidade, face a determinados constrangimentos com que se deparam ao longo da sua produção” (Mata, 2008, p.37). Não se sabe ao certo, por qual razão a criança de seis anos escreveu aquela palavra de forma invertida mas quando lhe perguntei se

ela pensava que estava bem escrito, ela mostrou que reconheceu o seu erro e tentou de novo.

De acordo com McIntosh e Della Sala (2012), estudos recentes têm indicado que a escrita em espelho não implica que as habilidades intelectuais da criança sejam afetadas de forma negativa. Porém, Hennemann (2013) faz referência a Diamant (2005), afirmando que se este problema persistir enquanto a criança tiver sete anos de idade mesmo após toda a intervenção pedagógica possível, isto pode ser sinal de disgrafia.

Capítulo VI - O Projeto Final: “Para Onde Vai a Água dos Rios?”

Na última etapa do estágio foi realizado um projeto em conjunto com as crianças. O projeto *Para Onde Vai a Água dos Rios?* percorreu todas as fases de um trabalho de projeto de acordo com *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar* sendo estas: “a definição do problema, a planificação e lançamento do trabalho, a execução e a avaliação/divulgação” (Ministério da Educação, 1998, pp.139-143).

6.1 O Surgimento do Projeto

Durante uma ida ao Museu da Água enquanto todos estavam no exterior do museu, uma criança questionou para onde vai a água dos rios, sendo que estávamos ao lado do Rio Mondego. “A curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo” (Ministério da Educação, 1997, p.79) e portanto foi combinado com a criança que ela faria uma pesquisa sobre o tema para descobrir a resposta à sua pergunta. Por causa da ocorrência de outras atividades, houve uma escassez de tempo para realizar essa pesquisa. Entretanto, as outras crianças ficaram contagiadas de curiosidade por causa deste assunto e em conjunto com a minha colega de estágio decidimos utilizar este tema para o nosso projeto final sendo que, “numa primeira fase do projeto, as crianças fazem perguntas, questionam” (Ministério da Educação, 1998, p.139). Ao partir da criança, o trabalho de projeto permite que esta expanda os seus conhecimentos sobre as suas

curiosidades. Katz e Chard (1997), destacaram que numa obra de Silberman (1970), este fez ênfase sobre a aprendizagem das crianças ter “maior probabilidade de ser mais eficaz se tiver origem naquilo que interessa ao aluno, do que naquilo que interessa ao professor” (Silberman, 1970, citado por Katz e Chard, 1997, p.17). E isto também pode aplicar-se numa situação de jardim-de-infância. Para além disto, a criança sente-se que é a origem de um projeto e isto faz com que a criança se sinta valorizada, elevando a sua confiança.

Sendo que ainda na primeira fase de um projeto “as crianças partilham os saberes que já possuem sobre o assunto a investigar” (Ministério da Educação, 1998, p.140), em conjunto com o meu par foi decidido realizarmos uma conversa com as crianças sobre os conhecimentos que tinham sobre os rios, o que é que desejavam descobrir e para onde é que imaginavam que os rios vão ter. Registamos o que elas nos disseram e tendo isso em conta, a nossa ideia inicial era expandir o assunto para a água em geral em que podíamos elaborar uma maior variedade de atividades com as crianças. Porém, a educadora cooperante limitou nos a explorar apenas por onde a água dos rios passam. Assim sendo, houve alguma dificuldade em pensar em atividades para realizar com as crianças. Contudo, conseguimos ter umas ideias que agradaram a educadora cooperante e apenas tivemos que fazer a alteração de uma atividade.

Este referido projeto seguiu uma sugestão das OCEPE, em abordar um tópico geográfico como os rios. Segundo Katz e Chard (1997), um dos critérios para selecionar o conteúdo de um

projeto é “a relevância do tópico na vida das crianças” (p.142). Com isto, outro aspeto que achamos relevante foi o facto de as crianças aprenderem sobre algo que está presente na sua cidade e como esta dádiva da natureza é útil para os residentes que vivem nas suas margens.

6.2 A Planificação

Para a segunda fase do projeto, ou seja, a fase da planificação e lançamento de trabalho, enquanto dupla de estagiárias, queríamos que houvesse variedade nas tarefas que as crianças iam experienciar. Desta forma, decidimos que as atividades que iríamos desenvolver com as crianças iam passar por todos os domínios e todas as áreas possíveis das OCEPE.

As fases de planificação e de execução foram sobrepostas pois foi a partir de uma atividade que conseguimos dar uma direção mais específica ao nosso projeto. Vasconcelos (2012) afirma que “as fases...não são apenas sequenciais no tempo, num desenvolvimento linear. Entrecruzam-se, re-elaboram-se de forma sistémica, numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta” (Vasconcelos et al., 2012, p.17).

Para iniciar o projeto foi contada uma adaptação da história *Alana a Bailarina da Água* de Alice Cardoso (vide apêndice 3, Figura 1 e apêndice 4). Esta história deixou em aberto a questão: para onde ia ter o rio? Assim, a seguir a leitura da história, as crianças desenharam onde elas pensavam que os rios vão ter, dando a oportunidade de as crianças formularem hipóteses (vide apêndice 3, Figura 2). As crianças assim também determinaram a

direção do projeto e ajudaram na sua construção. Ao fim de completarem os desenhos, estes foram mostrados às crianças. Segundo Katz e Chard (1997), “ao longo do planeamento inicial, o professor desenvolve uma rede a que se podem acrescentar as ideias das crianças” (p.192). Assim sendo, e devido ao facto que havia uma variedade de respostas, e algumas destas corretas, decidimos elaborar uma teia gigante com o nome do projeto no meio e as ideias das crianças em torno deste e decidimos ir acrescentando as descobertas das crianças à teia ao longo do projeto. Foi a partir destas ideias das crianças que começamos a antecipar acontecimentos, como sugere o Ministério da Educação (1997), e ter ideias mais concretas daquilo que íamos realizar com as crianças.

6.3 A Execução

“Na fase de execução as crianças partem para o processo de pesquisa” (Ministério de Educação, 1998, p.142) e foi nesta fase as crianças pesquisaram em livros e na internet sobre onde vão ter os rios sob orientação minha e do meu par. Com cada descoberta das crianças foi feita um desenho para colocar na teia, uma conversa em grande grupo para todos perceberem aquilo que foi descoberto e uma atividade (ou mais) para completar cada etapa do projeto. As crianças aprenderam que os rios podem passar por estações de tratamento de água, centrais hidroelétricas e que o destino final do rio é o mar.

Durante esta terceira fase, “as crianças desenhavam, pintavam, discutem,...escrevem, recolhem dados e informação...etc.”

(Ministério de Educação, 1998, p.143) e foi isto que proporcionamos às crianças.

Para as crianças familiarizarem-se mais com os rios, fizemos uma atividade com elas na qual ouviram uma composição de sons de rios³. “A exploração das características dos sons pode passar, também, por escutar...ruídos da natureza” (Ministério da Educação, 1997, p.64). As crianças tinham que ouvir os sons com os olhos fechados e transmitir para o papel usando um marcador aquilo que sentiam enquanto ouviam os sons (vide apêndice 3, Figuras 3 e 4). A seguir, conversamos com as crianças sobre aquilo que sentiram durante a atividade e para finalizar, voltaram a ouvir os sons do rio e tiveram oportunidade de partilhar a descrição do rio que imaginavam, o que sentiram, entre outras ideias.

A criança que fez a descoberta sobre as estações de tratamento de água, apresentou ao grande grupo o desenho que ela fez e explicou como uma estação funciona. A seguir, as crianças construíram casinhas utilizando pacotes de sumo ou de leite e cartolina e com estas, foi montada uma cidade na sala para demonstrar por onde a água passa (vide apêndice 3, Figuras 5 e 6). Mais tarde esta cidade foi colocada na nossa teia gigante. Para além de construir as casinhas, aproveitamos para explorar com as crianças as formas geométricas e que formas que iam utilizar para construir as casinhas. Durante esta atividade, uma música clássica de Hendel chamada *Water Music*⁴ esteve a tocar. Esta

³ Esta composição encontra-se no CD deste relatório.

⁴ Esta música está incluída no CD deste relatório.

música foi ouvida pelas crianças em certos momentos ao longo do resto do projeto. Deste modo, as crianças tiveram uma música clássica para associar ao projeto.

Para que as crianças apreendessem melhor o que ocorre numa estação de tratamento de água, realizamos, em conjunto com elas, uma experiência de filtração de água. Nesta experiência, as crianças colocaram camadas de areia e pedras num topo de uma garrafa de plástico, isto serviu de funil para filtrar a água suja (vide apêndice 3, Figuras 7 e 8). A seguir, as crianças elaboraram um registo do que sucedeu na experiência desenhando e rotulando os diferentes materiais.

Outra descoberta que as crianças fizeram foi que os rios no seu percurso passam por centrais hidroelétricas. Mais uma vez, uma criança fez um desenho e apresentou ao grande grupo como é que as centrais hidroelétricas funcionam e qual o objetivo delas (vide apêndice 3, Figuras 9 e 10). Nesta etapa, as crianças visualizaram um vídeo para poderem observar e compreender de melhor forma como é que funcionam. A seguir, em grande grupo, uma conversa foi desenvolvida sobre a importância da água e energia em que todos deram sugestões sobre como se pode poupar estes recursos. “Registar o que as crianças dizem...o que se pretende fazer ou o que se fez...são meios de abordar a escrita” (Ministério da Educação, 1997, p.71) e assim sendo, esta foi mais oportunidade que proporcionamos às crianças ao registar as sugestões delas no quadro branco (vide apêndice 3, Figura 11). Mais tarde uma das crianças copiou este registo em papel para ser colocado na teia gigante.

Na sua pesquisa, as crianças também descobriram que os rios dirigem-se para o mar. Assim sendo, em conjunto analisamos uma adaptação de um poema sobre o trajeto do Rio Mondego até o mar (vide apêndice 5). A seguir demonstramos um pau-de-chuva e perguntamos se queriam construir um para a sala e todos responderam que sim. Seguidamente dividimo-las em dois grupos e construíram tal como decoraram dois paus-de-chuva para a sala (vide apêndice 3, Figuras 12-14). Ficaram bastante satisfeitas com o resultado dos produtos finais. Decidimos realizar esta atividade porque o som do pau-de-chuva é muito semelhante a água a correr num rio. Foi assim que introduzimos um instrumento musical que elas ainda não conheciam. Para além disto, as crianças tiveram que trabalhar em equipa ao construir este objeto em três dimensões. O poema foi a última parte que acrescentamos na teia gigante, completando-a (vide apêndice 3, Figura 15).

Para finalizar esta etapa, convidámos os Trovadores do Mondego a deslocarem-se ao jardim-de-infância para cantarem o fado e contarem a lenda do Mondego às crianças (vide apêndice 3, Figura 16). Ao que se mostraram bastante entusiasmadas com esta surpresa. De acordo com as OCEPE (1997), “a participação de outros adultos...membros da comunidade – na realização de oportunidades educativas planeadas pelo educador é uma forma de alargar as interacções das crianças e de enriquecer o processo educativo” (p.27). Desta forma, proporcionámos às crianças o conhecimento de uma expressão cultural típica de Coimbra.

6.4 A Avaliação e a Divulgação

Na reta final deste projeto, foi feita uma conversa em grande grupo sobre as aprendizagens que concretizaram e se gostaram de realizar este projeto connosco. Todos demonstraram que fizeram conhecimentos novos e que se divertiram ao realizar este projeto.

Sendo que “a documentação permite recolher todas as evidências do processo de desenvolvimento de um projecto e, simultaneamente, devolve-nos, em espelho, o conjunto de aprendizagens realizadas pelas crianças” (Vasconcelos et al., 2012, p.17) para divulgar o projeto, produzimos um vídeo⁵. O vídeo consiste numa composição de fotografias das diferentes atividades realizadas ao longo do projeto ao som de *Water Music*, tal como um pequeno vídeo de parte da apresentação dos Trovadores do Mondego. Este vídeo foi gravado em CDS, um para a educadora cooperante e os restantes para todas as crianças da sala poderem levar para casa e partilhar com as suas famílias, completando, assim, o projeto.

Apesar das dificuldades em ter ideias para atividades, aprendi que mesmo quando se tem um projeto que parece ser limitado, é possível contornar a situação. Para expandir e desenvolver um projeto, precisamos apenas de alguma imaginação e criatividade. Pode confirmar-se que houve a fusão de vários domínios e a exploração destes, criando assim, momentos de interdisciplinaridade ao longo do projeto.

⁵ Este vídeo está gravado no CD deste relatório.

Tive a intenção, no decurso deste projeto, desempenhar papel de guia enquanto as crianças tivessem um papel mais ativo. Com isto, houve oportunidade para as crianças se desenvolverem em vários domínios de forma ativa melhorando o processo de aprendizagem. É através da ação que as crianças têm de “pensar e compreender” (Ministério de Educação, 1997, p.48) para aprendizagens serem adquiridas.

É com as experiências que as crianças vão aprendendo. Com a metodologia de trabalho de projeto as crianças têm oportunidade de aplicar e desenvolver as suas capacidades.

Ao longo do projeto tivemos várias conversas em conjunto com as crianças. Isto deu-lhes oportunidade para refletirem sobre o tema do projeto em si, as atividades, e o projeto como um todo. Assim, houve liberdade de expressão no decorrer do projeto pois todos partilharam ideias, colocaram dúvidas, e expressaram o que sentiam em relação às atividades.

Capítulo VII - Investigação

Segundo os artigos 12 e 13 da United Nations Convention on the Rights of the Child (1989), todas as crianças têm o direito de expressarem as suas opiniões sobre aquilo que lhes afetam diretamente e essas opiniões devem ser tidas em consideração. Sendo assim, o objetivo principal desta investigação é de compreender as perceções e desejos das crianças no que diz respeito à sua educação pré-escolar. Com esta investigação procura-se demonstrar que as crianças têm a competência de descrever e exprimir os seus pontos de vista.

7.1 O Tipo de Investigação

A investigação que foi realizada é de natureza qualitativa e segundo Coelho (2004) faz referência a Lessard-Hérbert, Goyette & Boutin (1994) afirmando que esta expressão “remete quer para o tipo de dados produzidos por uma investigação quer para os métodos ou postulados que lhe estão associados” (p.223).

7.2 Os Participantes

A presente investigação teve como amostra vinte e oito crianças com idades entre os quatro e seis anos. As crianças eram de ambas as salas da instituição onde estagiei.

7.3 O Tipo de Instrumento de Pesquisa e o Processo da sua Utilização

O tipo de instrumento que foi utilizado para esta investigação foi a entrevista (vide evidências 1). Coelho (2004) citou

Gudmundsdottir (1996) e Fontana e Frey (2000), consideram as entrevistas como “interações ativas entre duas (ou mais) pessoas” (p.243). As entrevistas foram feitas aos pares, estes foram escolhidos de modo que as crianças se sentissem mais à vontade para falar connosco. Por falta de autorização de alguns dos encarregados de educação das crianças da nossa sala, esta pesquisa foi concretizada em colaboração com outra dupla de estagiárias que estagiaram no mesmo local ao longo da mesma temporada mas em diferente sala. Cada dupla realizou as suas entrevistas separadamente porém, utilizamos todas as entrevistas para as nossas investigações.

As entrevistas foram elaboradas no jardim-de-infância, um local que é familiar à criança e “poderá favorecer a recolha de dados, uma vez que os detalhes proporcionados pelas crianças poderão ser mais ricos e as revelações poderão ultrapassar aquilo que é comumente conhecido pelos adultos” (Oliveira-Formosinho, 2008).

As entrevistas eram semiestruturadas e de acordo com Scott (2000), referenciado por Oliveira-Formosinho (2008), este é “o formato mais adequado para entrevistar crianças” (p.23). As questões orientadoras das entrevistas foram as seguintes: Acha importante vir à escola? Se sim, porquê? Porque acha que as crianças vêm à escola?; O que gostam de fazer mais na escola?; O que gostam de fazer menos na escola?; O que é que gostavam de fazer na escola que não fazem?; Quando fazem alguma coisa na escola, fazem porque dizem para fazer ou porque querem

fazer?⁶; Quem é que decide na escola?. Oliveira-Formosinho (2008) ainda refere que Scott (2000) afirma que o entrevistador deve “evitar o questionamento diretivo, uma vez que poderá elicitir desconforto na criança pela possibilidade de sentir que está a ser testada” (p.23). Assim, tentamos que as entrevistas fossem mais em formato de conversas informais do que entrevistas.

As entrevistas foram gravadas em áudio e depois transcritas para os dados poderem ser analisados. No total foram concretizadas catorze entrevistas em maio de 2013.

7.4 Análise e Apresentação de Resultados da Pesquisa

Após as entrevistas o passo seguinte foi a análise de dados. Foi a partir da leitura das transcrições que foram identificados os temas principais e construídas, a partir dos dados, as categorias.

Foi a partir da informação recolhida das entrevistas que os seguintes resultados surgiram.

Quadro 1 – Categoria 1: A importância de vir ao jardim-de-infância

Conteúdos	Frequência de respostas
Sim	24
Total que responderam	24
Total de respostas	24

⁶ Esta pergunta foi excluída da categorização de dados pois a outra dupla de estágio não incluiu esta pergunta nas suas entrevistas.

Total de crianças	28
--------------------------	----

Como está demonstrado no Quadro 1, quase todas as crianças consideram que é importante passar os seus dias no jardim-de-infância.

Quadro 2 – Categoria 2: Razão de importância de vir ao jardim-de-infância

Conteúdos	Frequência de respostas
Aprender (ler, escrever, desenhar, pintar, recortar, colar, instrumentos musicais, nomear ossos, fazer contas)	20
Aprender (no geral)	12
Outros	3
Aprender a falar melhor	1
Aprender a comportar-se bem	1
Total que responderam	24
Total de crianças	28
Total de respostas (alguns deram mais que uma resposta)	37

Este Quadro 2 indica que a maioria das crianças considera que é importante ir ao jardim-de-infância para aprender, seja no geral ou um conteúdo específico.

Quadro 3 – Categoria 3: O porquê das crianças virem ao jardim-de-infância

Conteúdos	Frequência de respostas
Outros	8
Aprender	6
Brincar	6
Ler	6
Escrever	5
Pintar	3
Desenhar	2
Fazer experiências	1
Ter reuniões	1
Fazer contas	1
Total que responderam	21
Total de crianças	28
Total de respostas (alguns deram mais que uma resposta)	39

De acordo com as crianças entrevistadas, enquanto as razões da importância de vir à escola centravam-se no aprender, o porquê de as crianças virem à escola está mais centrado em realmente concretizar atividades. Contudo, é de notar que o aprender também tem o seu lugar neste Quadro 3.

Quadro 4 – Categoria 4: Atividades preferidas das crianças

Conteúdos	Frequência de respostas
Pinturas e desenhos	10
Outros	10
Casinha	7
Jogar no computador	7
Futebol	5
Jogos de Matemática e Ciências	4
Brincar com amigos	2
Fazer construções	2
Baloços e Escorrega	2
Tudo	1
Total que responderam	27
Total de crianças	28
Total de respostas (alguns deram mais que uma resposta)	50

No Quadro 4 são demonstradas as preferências das crianças em relação às atividades realizadas no jardim-de-infância. É de notar que as crianças variam nos seus gostos pessoais. Contudo, para muitas crianças é difícil escolher apenas uma atividade sendo que o número total das respostas é elevado o que significa

que as crianças têm gosto em ir ao jardim-de-infância e divertem-se durante o seu quotidiano.

Quadro 5 – Categoria 5: Atividades menos preferidas das crianças

Conteúdos	Frequência de respostas
Outros	6
Nada (gosta de fazer tudo)	5
Sentado na roda (conversas em grande grupo)	4
Jogos (de mesa, de chão)	3
Desenhar	3
Pintar	2
Brincar na casinha	2
Total que responderam	24
Total de crianças	28
Total de respostas (alguns deram mais que uma resposta)	25

No Quadro 5 é revelado que aproximadamente um quinto das crianças que responderam a esta pergunta chegaram a um consenso que gostam de fazer tudo. É de notar que o total de respostas dadas para esta categoria é metade do total das respostas dadas na categoria anterior.

Quadro 6 – Categoria 6: Sugestões para o melhoramento do jardim-de-infância

Conteúdos	Frequência de respostas
Melhoramentos no espaço exterior (árvores, baloiços, escorregas, caixas de areia)	13
Outros	12
Melhoramentos nas casinhas (dos espaços interiores e exterior)	4
Animais vivos	4
Nada a mudar	3
Brinquedos específicos	2
Ir à piscina	2
Carros	2
Total que responderam	22
Total de crianças	28
Total de respostas (alguns deram mais que uma resposta)	42

O Quadro 6 indica que as crianças têm várias sugestões para o que seria para elas um melhoramento no jardim-de-infância.

Uma grande parte das sugestões são relacionados ao melhoramento do espaço exterior com a adição de equipamento e/ou árvores.

Quadro 7 – Categoria 7: Fonte da autoridade

Conteúdos	Frequência de respostas
Educadoras	18
Diretor	6
Auxiliares de ação educativa	6
Estagiarias	5
Assistentes do CAF	2
Total que responderam	24
Total de crianças	28
Total de respostas (alguns deram mais que uma resposta)	37

O Quadro 7 revela que todas as crianças veem os adultos como os orientadores naquilo que elas devem fazer. Porém, nenhuma das crianças reconheceu que elas próprias também tomem decisões no seu quotidiano e que contribuem para as suas aprendizagens mesmo estando diante de uma metodologia de projeto no qual a criança é vista como um participante.

7.5 Dificuldades Encontradas

Nesta investigação houve algumas dificuldades encontradas ao longo do processo de pesquisa e análise de dados que possivelmente influenciaram os resultados finais.

Sendo que o outro par de estagiárias concretizou as suas entrevistas separadamente das nossas e como a decisão de juntar as entrevistas foi tomada só depois destas estarem concretizadas, as perguntas da outra dupla nem sempre foram iguais às nossas. Para além disto, as perguntas por vezes eram expressas em palavras diferentes das nossas o que dificultou um pouco a análise dos conteúdos e a sua categorização.

Existiram perguntas que as crianças nem sempre respondiam simplesmente porque não sabiam a resposta ou por as perguntas não serem feitas.

As respostas das crianças por vezes pareciam influenciadas umas pelas outras. Para além disto, por vezes as crianças respondiam em continuação das primeiras respostas dadas pelo seu par na entrevista. Essas respostas podiam ou não ser incluídas na verdadeira opinião delas.

7.6 Conclusão

Estes resultados indicam que estando a criança inserida num contexto de sala de atividades quase diariamente, ela tem a competência de descrever, exprimir, e interpretar a sua opinião e os seus desejos tal como refletir sobre o que lhe diz respeito. As

crianças demonstraram que têm uma compreensão do seu contexto e sabem comunicar sobre ele.

Sendo que as crianças devem ser participantes e ativos para concretizar as suas aprendizagens, é natural que os educadores devem ouvir as suas crianças para melhorar ainda mais o processo educativo. Assim sendo, esta investigação demonstra que os educadores de infância podem melhorar o processo de ensino-aprendizagem ao dar voz às crianças e assim, dando-lhes um papel mais participativo.

Do ponto de vista do educador de infância, sendo que as crianças têm uma gama ampla de gostos pessoais, isto pode ser considerado um desafio para agradar sempre todas as crianças. Porém, ao longo de um ano letivo é possível fazer uma variedade de atividades que abrangem uma grande quantidade dos interesses das crianças, basta ter alguma criatividade.

Contudo, para aquelas que têm atividades de que gostam menos, cabe ao educador explorar em conjunto com as crianças como pode melhorar essas experiências para as crianças

Esta investigação demonstrou que as crianças dentro da faixa etária dos quatro aos seis anos sabem expressar aquilo que querem tal como sabem dar sugestões. Com isto, pode-se constatar que nunca deverá haver uma escassez de ideias para o educador sobre o que se pode realizar na sala de atividades pois as crianças são uma fonte ilimitada de ideias.

Nesta investigação o facto de as crianças não reconhecerem que elas também fazem escolhas na sala de atividades indica que o educador deve ser mais direto ao perguntar às crianças o que querem fazer. O educador deve planificar projetos ainda mais em conjunto com as crianças para que sentem que fazem parte do processo e que têm liberdade de escolha dentro da sala de atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este Relatório Final permitiu-me realizar uma análise reflexiva sobre a prática pedagógica e sobre algumas das aprendizagens que concretizei ao longo desta etapa da minha formação.

Considero que esta componente prática do mestrado foi indispensável pois alcancei várias aprendizagens importantes para a minha formação. Desde o início do estágio até ao final cumpri o meu papel como observadora e participante ativa o que me permitiu auxiliar as crianças nas suas aprendizagens e no seu desenvolvimento.

Neste relatório foram apresentadas cinco experiências-chave, ou seja, cinco tópicos sobre as quais educadores em formação tal como os educadores de infância devem refletir, pois a profissão dos educadores envolve uma constante reflexão sobre as suas práticas. O facto de haver essa reflexão implica, em consequência, uma evolução nas práticas do educador.

O educador deve assumir o papel de orientador para a criança mesmo em momentos de brincadeira. Quando existe uma intencionalidade a par com a brincadeira as crianças podem alcançar uma variedade de aprendizagens.

Para captar a atenção das crianças é preciso conhecê-las e saber algumas estratégias. O educador deve ter a certeza que dá instruções claras às crianças para onde querem que dirijam a sua atenção. Para além disto, o educador deve ter o cuidado em avaliar as suas próprias práticas e o contexto educativo para que as crianças experienciem o melhor desenvolvimento possível.

A escrita em espelho durante a educação pré-escolar é algo comum entre crianças que estão no início de aprender o código escrito. Isto é devido à forma como as crianças se desenvolvem, por a criança querer explorar a escrita ou então simplesmente por causa de certos constrangimentos.

A metodologia de projeto é uma excelente forma para as crianças desenvolverem as suas capacidades e concretizarem aprendizagens. Sendo que esta metodologia pode abordar vários tópicos e várias atividades, faz com que seja interessante para as crianças, especialmente porque são com elas que o educador desenvolve o projeto.

E para concluir, as crianças devem ser ouvidas pois para elas tornarem-se cidadãos ativos, deveriam ser dadas a oportunidade de se expressar no jardim-de-infância assim como devem ser tidas em conta as suas opiniões e desejos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I., Freitas, C. V., Ponte, J. P., Alarcão, J., & Tavares, M. J. F. (1997). *A Formação de Professores no Portugal de Hoje: Documento de um grupo de trabalho do CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas*.

Coelho, A. (2004). *Educação e Cuidados em Creche: Conceptualizações de um grupo de educadoras*. Dissertação de doutoramento. Departamento de Ciências da Educação. Universidade de Aveiro.

Fosnot, C. T. (1996). Construtivismo: Uma Teoria Psicológica da Aprendizagem. In Fosnot, C. T. *Construtivismo e Educação Teoria, perspectivas e prática*. (pp.23-53). Lisboa: Instituto Piaget.

Garandier, A. (1989). *Pedagogia dos Processos de Aprendizagem*. (P.F.T.F. Melo, Trad.) Rio Tinto: Edições Asa. (Obra originalmente publicada em 1982)

Gibson, E. e Rader, N. (1979). Attention: The Perceiver as Performer. In Gordon, A.H. e Lewis, M. (Eds.). *Attention and Cognitive Development*. (pp. 1-21) New York: Plenum Press.

Katz, L. e Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na educação de infância*. (C. Tavares e A.I. Vale com colaboração de C.C. Alves, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra originalmente publicada em 1989)

Leite, E., Malpique, M. e Santos, M. R. (1989). *Trabalho de Projecto I – Aprendendo por Projectos Centrados em Problemas*. Porto: Afrontamento.

Martins, M. A. e Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação. DGIDC. Lisboa.

McIntosh, R. D. e Della Sala, S. (2012). Mirror-writing. *The Psychologist*. 25,10. 742-746.

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

Ministério da Educação. (1998). *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Departamento da Educação Básica. Lisboa.

Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.

Piontkowski, D. e Calfee, R. (1979). Attention: The Perceiver as Performer. In Gordon, A.H. e Lewis, M (Eds.). *Attention and Cognitive Development*. (pp.297-327). New York: Plenum Press.

Portugal, G. e Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.

Sargent, M. (2011). Using projects to promote sustained shared thinking. In M. Sargent. *Practical Pre-School Books*. (pp.1-5). London: Practical Pre-School Books, MA Education Ltd.

Smith, P. K. (2006). O brincar e os usos do brincar. In Moyles, J.R. et al. *A excelência do brincar*. (M.A.V. Veronese, Trad.). (pp.26-38). Porto Alegre: ArtMed. (Obra originalmente publicada em 1994)

Spodek, B. e Saracho, O. N. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: ArtMed.

UNICEF. (2008). *A Transição dos Cuidados na Infância, Innocenti Report Card n.º 8*. Florença: Centro de Pesquisa Innocenti da UNICEF.

Vasconcelos, T. (coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., ... Alves, S. (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância – Mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Ministério da Educação. DGIDC. Lisboa.

Legislação consultada

Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de Abril. *Avaliação na educação pré-escolar*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho nº 13313/2003 de 13 de Junho. *Diário da República nº 155 – Série II*. Ministério da Educação. Lisboa.

Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro. *Diário da República nº 34 – Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Documentos e Endereços Eletrónicos

Hennemann, A. L. (agosto de 2013). *Neurociências em Benefício da Educação: Escrita Espelhada, o que fazer?*. Disponível em: <http://neuropsicopedagogianasaladeaula.blogspot.pt/2013/04/escrita-espelhada-o-que-fazer.html>.

Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R. e Damásio, A. S. (2012). Observação como Instrumento no Processo de Avaliação em Educação Física. *Exedra Journal*. 6. (p.57-69) Disponível em: <http://www.exedrajournal.com/docs/N6/04-Edu.pdf>

United Nations (1989). A/RES/44/25. *Convention on the Rights of the Child*. Consultado em setembro de 2013, em: <http://www.un.org/documents/ga/res/44/a44r025.htm>.

APÊNDICES

Jardim de Infância**Grupo: 3 a 5 anos****N.º total de Crianças: 24****N.º de adultos: 4****Observadora: Cristina Sofia Silva Almeida**

n.º	Nome da Criança	Níveis de Bem-Estar Emocional	Níveis de Implicação	Comentários
1	L. G.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
2	M. M .	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
3	M. I. M.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
4	J. R.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
5	A. C.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
6	F. P.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
7	M. C. F.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
8	C. J.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
9	C. E.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
10	D. L.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
11	C. N. P.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
12	F. V.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
13	L. V.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
14	M. M. G.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
15	C. M.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
16	G. R.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
17	G. A.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
18	R. M.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
19	A. C.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
20	A. L.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
21	A. S.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
22	D. P.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
23	J. M. S.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
24	M. L. F.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
25	P. G.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Não foi observado, pois não esteve presente

Nota: 1) Assinalar com um círculo os níveis apresentados pela(s) criança(s) relativamente ao bem-estar e implicação, atribuindo um valor de 1 a 5 . Em caso de dúvida na atribuição do nível assinale o símbolo ? e os níveis mais constantes da criança.

2) Colorir o número que figura antes do nome da criança **de acordo com o seguinte:** **Vermelho:** crianças que suscitam preocupação em termos de B-E ou I (níveis baixos); **Laranja:** crianças que parecem funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos, ou crianças que suscitam dúvidas **Verde:** crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência no jardim-de-infância (níveis altos).

ANÁLISE DO GRUPO	
O QUE ME AGRADA	O QUE ME PREOCUPA
O que está a correr bem? Que aspectos positivos se devem realçar como evidências de bons níveis de bem-estar e implicação no grupo. - As crianças mostram que estão satisfeitas e à vontade no ambiente educativo. - Em geral as relações entre as crianças entre si e com os adultos são positivas. - O grupo de crianças é em geral muito implicado nas atividades realizadas na sala.	O que é preocupante? Que aspectos me inquietam e impressionam relativamente às evidências de neutro ou fracos níveis de bem-estar e implicação no grupo. - As crianças por vezes manifestam conflitos entre si, sejam verbais ou físicos. - As crianças em geral estão a ficar cada vez mais agitadas o que resulta em pouca produtividade ao longo do dia prejudicando a sua aprendizagem.

ANÁLISE DO CONTEXTO	
FACTORES QUE CONTRIBUEM PARA <u>ALTOS NÍVEIS</u> DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO	FACTORES QUE CONTRIBUEM PARA <u>BAIXOS NÍVEIS</u> DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO
1. Ambiente estimulante (estruturas bem equipadas, variedade de materiais e experiências, etc): O espaço interior encontra-se bem organizado com uma variedade de materiais, jogos, livros, utensílios e roupa na casinha; muita luz natural; espaço suficiente para todos se movimentarem à vontade. A sala do CAF tem um espaço amplo para realizar as atividades, tem também vários materiais e algum equipamento. O espaço exterior é amplo com equipamento, um espaço encoberto, cadeiras, e mesas.	1. Ambiente empobrecido (infraestruturas limitadas, material desgastado e inadequado, oferta diminuta de experiências, etc): Alguns jogos encontram-se difíceis para as crianças chegar a eles devido aos móveis demasiado altos, por vezes as crianças precisam de utilizar uma cadeira para chegar a estes jogos. Porém, a maioria dos jogos são facilmente acessíveis às crianças.
2. Atmosfera positiva e bom clima de grupo (atmosfera agradável, interações positivas, sentido de pertença, etc): Existe um clima de grupo agradável com a maioria das interações sendo positivas seja entre o grupo em si ou com adultos. As crianças conhecem bem o espaço e sabem como funcionar nele.	2. Atmosfera inibidora e fraco clima de grupo (interações frias, demasiado ruído ou silêncios constrangedores, crianças e adultos da sala mantêm contactos fugazes e impessoais, etc): Por vezes surgem conflitos sobre quem deve ir para a área escolhida (é permitido apenas um certo número de crianças por área de cada vez) mas estes são resolvidos facilmente com a ajuda de um adulto. Existem também certos momentos de muito ruído.
3. Espaço para iniciativa (é favorecida a escolha das crianças relativamente a actividades, assuntos, negociações, regras, etc): As crianças podem escolher as áreas em que querem estar ao longo do dia e podem mudar de área as vezes que quiserem desde que o número de elementos por área não seja superior à quantidade indicada. Existem atividades realizadas a partir das ideias das crianças.	3. Falta de oportunidade para iniciativa (atividades predominantemente impostas e conduzidas pelos adultos, pouca flexibilidade na estruturação dos dias, na negociação e na tomada de decisões, fraca responsabilização da criança, etc) Por vezes existem atividades sugeridas pela educadora mas estas ocasiões são raras.
4. Organização eficiente (plano do dia acessível e voltado para as crianças, gestão de tempo sem momentos “vazios/mortos”, orientação e acompanhamento adequados, gestão do grupo apropriada, etc...) Todas as crianças conhecem bem a rotina diária e existe alguma flexibilidade na rotina quando é necessário adequar esta a uma dada atividade (por exemplo se uma criança quer acabar de fazer uma pintura antes de ir lanchar, isto é permitido). Existe um bom uso de recursos humanos pois existem poucos momentos “vazios”. Nas reuniões da manhã e da tarde os adultos encorajam as crianças a conversar sobre aquilo em que	4. Organização insuficiente (o plano do dia não é voltado para as crianças, o tempo é mal gerido e explorado, especialmente nas rotinas de transição, a orientação não é usada de modo otimizado, a gestão do grupo é desajustada, etc) Por vezes o tempo é mal gerido pois a educadora permite várias atividades ao mesmo tempo e significa que algumas tarefas são apressadas.

as crianças estão interessadas.			
5. Estilo do adulto adequado (atenção aos sentimentos e necessidades das crianças, intervenção estimulante e promotora da iniciativa da criança, etc)		5. Estilo do adulto inadequado (os sentimentos e disposições das crianças não são tomados em conta, pouco ou nenhum estímulo ao ímpeto exploratório das crianças, desvalorização das iniciativas das crianças, etc)	
A educadora mostra estar atenta aos sentimentos e necessidades das crianças e planifica atividades a partir dos interesses das crianças.		Por vezes a educadora não está presente devido a assuntos de escritório.	
Factores inerentes à criança (dia de aniversário, nascimento de um irmão, celebração familiar, etc)	Circunstâncias excepcionais (poucas crianças na sala, dia de actividade excepcional, etc)	Factores inerentes à criança (doença, crise familiar, etc)	Circunstâncias excepcionais (presença de novo adulto na sala, falta de adulto de referência, etc)
Os dias de aniversário de todas as crianças são celebrados. A educadora encoraja a partilha de momentos que as crianças têm com as suas famílias.			

Apêndice 3 – Fotografias do projeto final



Figura 1 - Leitura da adaptação da história *Alana a Bailarina da Água*



Figura 2 - Desenhos após a leitura



Figura 3 - Atividade de sons dos rios



Figura 4 - Alguns dos resultados da atividade sons dos rios



Figura 5 - Realização das casinhas



Figura 6 - Cidade montada com estação de tratamento de água



Figura 7 - Experiência da filtração da água



Figura 8 - Experiência da filtração da água



Figura 9 - Pesquisa sobre central hidroelétrica



Figura 10 - Apresentação da pesquisa

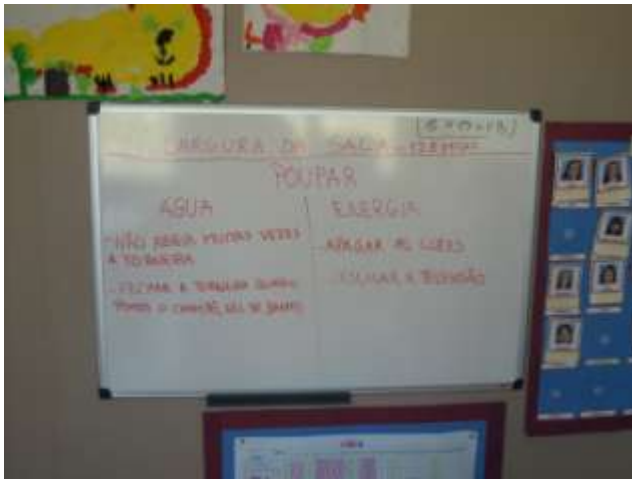


Figura 11 - Registo de poupança água e energia



Figura 12 - Construção dos paus-de-chuva



Figura 13 - Decoração dos paus-de-chuva



Figura 14 - Decoração dos paus-de-chuva



Figura 15 – Teia gigante completada



Figura 16 - Visita dos Trovadores do Mondego

Apêndice 4 – Adaptação do livro *Alana a Bailarina da Água* de Alice Cardoso¹

Página 1

Era uma vez um rio onde as ninfas, as plantas e os animais viviam felizes e tranquilos.

As ninfas eram muito bonitas e uma das coisas que elas gostavam de fazer era cantar e dançar sobre a água, parecendo voar.

Página 2

A Alana era uma ninfa que adorava o rio, ela brincava com todos os seres vivos dentro e fora dele. A Alana acreditava que não havia nada melhor do que nadar no rio. Ela mergulhava e explorava as profundezas do rio e imaginava sobre o que para ela era o grande mistério do rio: até onde é que o rio iria ter.

Página 3

Todas as ninfas daquele rio eram bailarinas. Todas as manhãs calçavam os seus sapatinhos e iam para a aula de ballet. As ninfas repetiam graciosamente as posições e os movimentos que a professora lhes mostrava e explicava. Todas menos Alana.

Página 4

A Alana por mais que tentava, não conseguia fazer bem os movimentos de ballet. Era muito desastrada, caía sempre no chão ou contra as outras bailarinas.

“Ha ha ha! Pareces um pato a dançar!” Diziam as outras bailarinas.

¹ Cardoso, A. (2007). *Alana a Bailarina da Água*. Maia: Nova Gaia.

A Alana, não ligava ao que as outras ninfas diziam. Ela simplesmente não gostava de dançar e sentia que o seu destino era outro.

Página 5

Uma noite, a Alana estava à beira do rio a ver as estrelas no céu e a admirar o luar que iluminava tudo à sua volta. O rio era lindíssimo à noite. A Alana estava a imaginar nos diferentes sítios onde o rio podia acabar, até que pensou, será que acabava mesmo?

De repente a Alana viu algo a mexer-se na água. Era uma tartaruga, uma que ela nunca tinha visto.

“Boa noite menina ninfa” disse a tartaruga.

“Boa noite Senhor Tartaruga. Está perdido? É que, nunca o vi neste rio.” Disse a Alana.

“Há anos atrás eu vinha passear neste rio. Eu hoje estava com saudades e decidi vir passear um pouco esta noite.”

“Ah!” Disse a Alana, ficando logo excitada e sabendo exatamente o que iria perguntar a seguir. “Então, se não é de cá, você deve saber até onde o rio vai ter! Onde é que é o fim do rio? E como posso chegar lá?” Ela estava ansiosa de saber a resposta da tartaruga pois ela estava perto de descobrir a solução do grande mistério.

“O rio vai dar a um sítio maravilhoso, pelo menos eu gosto.” Disse a tartaruga. “Tens é que segui-lo. Ele é grande mas só assim a que chegas lá. Eu agora tenho de ir, boa sorte com tudo.”

“Obrigado Senhor Tartaruga” disse a Alana. Ela estava contente pela ajuda da tartaruga mas também estava triste porque ainda estava longe de saber onde era o fim do rio, e como é que ela ia percorrer a distância do rio para chegar ao seu fim.

Página 6

Umas noites depois da conversa com a tartaruga, a Alana e todas as outras ninfas do rio fizeram um baile. A rainha das ninfas e as suas filhas cantavam ecoando o seu canto por todo o rio enquanto todas as outras ninfas bailavam no luar sobre a água dando roda aos seus vestidos de pétalas.

Páginas 7 e 8

A Alana cuidadosamente tentava imitar as outras bailarinas, não queria envergonhar-se à frente da rainha das ninfas.

“1 e 2 e 1 e 2” pensou a Alana mas quando foi para dar uma pirueta, a Alana tropeçou no seu próprio pé. “Aiiiiiiii!” Splash! A Alana caiu no rio. “Oh. E agora o que faço?” Pensou a Alana.

Página 9

De repente a Alana começou a sentir correntes mais fortes no rio. A água começou a andar mais depressa. E a Alana teve uma ideia.

“É agora!” Pensou ela. “Vou aproveitar estas correntes e deixar que elas me levem até onde o rio vai ter!”

Página 10

A Alana andou e andou. O rio era como um escorrega e a Alana só conseguia rir. Era tão divertido! Até que finalmente as correntes acalmaram e a Alana conseguia ver onde o rio ia ter.

“Que maravilhoso! Finalmente descobri! É tão giro!” Disse a Alana olhando para o horizonte. Ela continuou a nadar até lá e ficou muito feliz de ter realizado o sonho dela.

Apêndice 5 – Adaptação de *Porque Corres Rio Mondego?* de Rama Lyon²

Entre as pedras livremente

Vais descendo lá da serra

Para vires de tangente

Dar um beijo à minha terra.

...

Quando passas em Coimbra

Ouves o fado do estudante,

Sem sequer teres ainda

Lá parado um só instante.

...

Continuas o teu caminho

Mostrando ser o maior,

A dizer muito baixinho

Um adeus a Montemor.

...

À Figueira tu vais ter

Após tanto caminhar

E finalmente poder

No Oceano descansar.

² Lyon, R. In Mesquita, F. R. (2009, Março 2). *Laços de Poesia* [Porque Corres Rio Mondego?]. Disponível em: <http://laosdepoesia.blogspot.pt/2009/03/porque-corres-rio-mondego.html#!/2009/03/porque-corres-rio-mondego.html>

EVIDÊNCIAS

Entrevista 1

Criança 1 – A¹

Criança 2 – B.

Estagiária - E

E: Olá...Digam as vossas idades. A tua idade?

A: 5 anos.

E: E a tua?

B: 4.

E: Muito bem. Então e vocês acham que é importante vir à escola?

B: É.

E: Sim? E tu? Achas que é importante vir cá?

E: Tens que falar.

A: Sim.

E: Pronto. Então e porque é que tu achas que os meninos vêm à escola?

A: Porque às vezes podem falar reuniões.

E: Têm reuniões uns com os outros é? E tu? Porque é que achas que é importante virem..porque é que achas que os meninos vêm à escola?

B: Porque é giro.

¹ Para que as crianças fiquem em anonimato, todas as crianças terão uma letra como representação do seu nome. Nas últimas entrevistas as primeiras letras do alfabeto são utilizadas outra vez por existirem mais crianças do que letras mas são crianças diferentes das primeiras entrevistadas.

E: É giro? Ta bem. Então e porque é que vocês acham que é importante?

B: Porque podemos aprender coisas novas.

E: Como o quê?

A: Aprender a ler.

B.: Sim. Aprender a dizer os ossos no nosso esqueleto como o mini esqueleto.

E: Sim.

A: E como outro esqueleto. Porque nós temos dois.

E: Temos dois?

A: Um está na sala da Isabel.

E: Ah está bem. Mas devem ter os mesmos nomes, os ossos. Ah, e então o que é que vocês gostam mais de fazer na escola?

B: Comer.

E: E tu?

A: Brincar.

E: Brincar ao quê?

B: Futebol.

A: Aos pais e às mães.

E: Muito bem. E o que é que vocês gostam menos?

B: Menos?

E: Sim menos.

B: Fazer desenhos.

E: E tu?

A: Fazer desenhos e estar sentado.

E: Estar sentado? Na roda e assim? Ok. Então, uma coisa...o que é que vocês acham, uma coisa que podiam fazer cá que vocês não fazem cá no dia-a-dia. O que é que gostavam de fazer cá que não fazem?

B: Gostávamos fazer...

A: Eu...Uma loja de brincar.

E: Uma loja? Para ir às compras e assim? Sim.

B: E eu sugiro que devíamos fazer outro palhaço igual.

E: Outro palhaço?

B: Outro palhaço.

E: Porquê?

A: Um atrás e outro à frente.

B: Um atrás e outro à frente.

A: Ou então encostado à parede.

B: Encostado à parede.

E: Muito bem. E então quando vocês fazem alguma coisa aqui, fazem porque mandam fazer ou porque vocês querem fazer?

A: Porque mandam-nos fazer.

B: Mandam-nos.

A: E não gostamos.

B: Não, não gostamos.

E: E as coisas que vocês gostam de fazer, é porque fazem porque querem ou porque mandam?

A: Porque não queremos.

B: Porque queremos.

E: É? E quem é que manda aqui na escola?

B: A Ana.

A: As professoras, os professores e as estagiárias.

E: Ta bem. E acho que é tudo, muito bem.

Entrevista 2

Criança 1 – C

Criança 2 – D

Estagiária – E

E: Boa tarde.

C: Boa tarde.

D: Boa tarde.

E: Podem dizer as vossas idades?

C: 6.

E: E?

D: 5.

E: Muito bem. Então e vocês gostam de vir à escola?

C: Mais ou menos.

D: A mim, também mais ou menos.

E: Mais ou menos? Ta bem. Então porque é que vocês acham que vocês vêm cá à escola?

C: Para aprender.

E: Aprender...

D: Para ler.

E: Para ler...

C: Am...

D: Para brincar.

E: Mais alguma coisa? Para brincar...

C: Para escrever.

D: Para pintar.

E: Ok. Mais alguma coisa?

C: Para fazer labirintos.

D: Para fazer experiências.

E: Então fazem muita coisa na escola não é?

D: Sim.

E: Ta bem. E então acham que é importante fazer essas coisas? Acham que é importante vir cá fazer essas coisas?

D: Sim.

E: Porquê?

C: Porque...diz tu.

E: Podem dizer as duas. Porque é que vocês acham que é importante vir cá fazer essas coisas?

Silêncio

E: Não sabem? Vão pensar um bocadinho?

D: Sim.

E: Ta bem. Então e o que é que vocês gostam mais de fazer?

C: Pinturas.

E: Pinturas...

D: Adoro fazer pinturas. E também gosto do computador.

E: Ok.

C: Eu as mesmas coisas.

E: Então e gostam menos de fazer o quê?

C: Estar sentada na roda.

E: É?

D: Não, eu gosto de estar a brincar nos baloiços.

E: Ah ta bem...

C: Mas agora é o que é que não gostas.

E: O que é que gostas menos?

D: O que é que eu gosto menos?

C: Para mim é estar sentada na roda.

E: Porquê?

D: É estar sentada muito tempo na roda.

E: Porquê?

C: Porque assim nunca mais fazemos as coisas e é uma seca.

D: Pois.

E: E não acham que é importante às vezes conversar uns com os outros?

D: É.

C: É. Mas é seca.

E: Ta bem. Então e o que é que vocês gostavam de fazer cá que não podem fazer cá?

D: Olha, o que é que é esta flor?

E: Não é nada, é só uma coisita que está aqui.

D: Também não podemos dizer os nomes das flores?

C: Podes.

E: Podem. O que é uma coisa que gostavam de fazer cá e que, mas que não fazem cá, o que é que vocês sugeriam?

C: Ir à piscina.

E: Ir à piscina?

D: Sim, ir à piscina.

E: Mas vocês têm essa opção ...

C: Na nossa escola velha, no verão íamos sempre à piscina.

D: Pois.

E: Ah, iam todos em conjunto é isso?

C: Não, o bibe amarelo quando estava a dormir, o bibe vermelho e azul aproveitavam para ir. Quando o bibe amarelo chegava, chegava, o bibe azul e o bibe vermelho saíam.

E: Ta bem.

C: Acho.

E: E tu xx²? E tu?

D: E eu o quê?

E: O que é que tu não fazes cá que gostavas muito de fazer cá?

D: Eu já te disse, ir à piscina.

E: Ah, também é igual? Desculpa. Ta bem, eu não tinha percebido. E quem é que manda na escola? Quem é que manda?

C: A diretora.

D: A diretora.

C: E o diretor.

E: Ok.

D: Também não podemos dizer os nomes das professoras?

E: Sim. Se vocês acham que elas mandam também podem dizer.

D: Ok.

E: Elas mandam também, em alguma coisa que vocês fazem?

C: Na sala.

D: Na sala.

² Ao longo das entrevistas estará “xxx” quando é ouvido barulho de fundo, quando as palavras não são bem claras ou quando um nome das crianças é dito.

E: Então quando vocês vão fazer as coisas que fazem aqui na sala, fazem porque, vocês fazem porque querem ou fazem porque mandam?

C: Porque mandam. E porque mandam.

E: É? Então, por exemplo, as pinturas que vocês fazem, só fazem porque mandam ou porque também gostam de fazer?

C: Também gostamos de fazer.

D: Gostamos de fazer.

E: Então pronto acho que é tudo.

Entrevista 3

Criança 1 – F

Criança 2 – G

Estagiária – E

E: Então, a tua idade é?

F: Tenho 5 anos.

E: E a tua?

G: 6 anos.

E: Então e vocês gostam de vir à escola?

F: Sim.

G: Sim.

E: Porquê?

G: Porquê a escola é divertida.

F: Pois.

E: Também achas isso? Sim? E porque é que vocês acham que os meninos vêm à escola?

G: Porque aprendemos a ler.

F: Pois.

E: E tu? Concordas é? Tens que falar.

F: Sim.

E: Então e porque é que vocês acham que é importante vir para a escola?

F: Porque podemos aprender coisas.

E: Acham que é importante vir?

F e G: Sim

E: E podem...E mais? Porque é que acham que é importante?

G: Porque aprendemos coisas novas.

E: Está bem. Que coisas novas? Que tipo de coisas novas?

G: Aprender a ler.

E: Boa.

G: Aprendermos instrumentos musicais.

E: Sim e mais? É só?

G: Sim.

E: Então pronto o que é que vocês gostam mais de fazer? Cá na escola, o que é que vocês gostam mais?

G: Eu gosto de desenhar.

E: E tu?

F: Eu gosto de trabalhar.

E: Trabalhar a fazer o quê?

Silêncio

E: Fazem muitos trabalhos não é? Por isso, qual é que...Que tipo de trabalho gostas mais de fazer?

Silêncio

E: Queres pensar e depois voltamos a essa pergunta? Pode ser?

F: Ai..

E: Sabes? Não sabes? Ta bem. E o que é que vocês gostam menos de fazer?

Silêncio

E: Das coisas que vocês fazem cá, do que é que vocês gostam menos?

G: Eu não tenho nenhuma coisa.

E: Não?

F: Bater, bater aos outros. Eu não gosto.

E: Não gostas de bater?

G: Eu também não.

F: Eu posso magoar a sério e depois deitam sangue.

E: Pois, não se deve fazer isso pois não? E não há nenhum trabalho que vocês não gostam de fazer ou que gostam de fazer menos?

F: Eu gosto de todas.

G: E eu.

E: Sim? Então pronto. Ah, das coisas que vocês fazem cá, não esquece. O que é que vocês gostavam de fazer cá que não podem fazer cá? Que não fazem.

F: Bater.

E: Que não costumam fazer.

F: Não podemos bater.

E: Não, não podem bater mas daquilo que vocês fazem...

Tosse

E: O que é que vocês gostavam de fazer cá na escola que vocês não fazem cá?

F: Trabalhos.

E: Trabalhos? Vocês fazem cá trabalhos. O que é que gostavas de fazer cá, que não fazem?

G: Ramos de flores.

E: Ramos de flores? Gostavas de fazer ramos? E tu?

F: Ainda não sei.

E: Não sabes? Está bem. E quem é que manda cá na escola?

G: As professoras.

F: As professoras.

E: Está bem. E quando fazem alguma coisa na sala, fazem porque querem ou fazem porque alguém manda?

Silêncio

E: Vocês, as coisas que fazem na sala fazem porque querem ou porque alguém manda ir fazer?

G: Porque alguém manda.

F: Porque alguém manda.

E: É? Mesmo aquelas coisas que vocês gostam de fazer? É mais porque mandam?

G: Sim.

E: E tu? Também?

F: Sim.

E: Muito bem.

G: Como por exemplo, hoje nós tínhamos que desenhar um animal e eu gosto de desenhar.

F: Eu também.

E: E fizeste porque quiseste ou fizeste porque mandaram? Ou as duas coisas?

G: Porque mandaram.

E: Ou as duas coisas? Porque gostas de desenhar.

F: Eu também gosto de desenhar

E: Não é? E porque...

G: Mandar.

E: Está bem. O que é que estavas a dizer?

F: Também gosto de pintar.

E: Sim? Gostas de fazer pinturas?

F: E desenhar também.

E: Está bem, acho que é tudo.

Entrevista 4

Criança 1 – H

Criança 2 – I

Estagiária – E

E: Boa tarde, podem-me dizer as vossas idades se faz favor? Diz-me tu a tua idade

H: 6 anos.

E: E tu?

I: 6 anos.

E: 6 anos, muito bem. Vocês acham que é importante vir a escola?

H: É.

E: E porque é que acham que é importante?

I: Porque aprendemos a ler e aprendemos a fazer muita coisa.

E: E tu? Porque é que achas que é importante?

H: Para aprender a fazer outras coisas e aprender a fazer xx e aprender a não magoar ninguém, e se nós magoamos algum menino xx

E: É? E acham que é por isso que os meninos vêm à escola? Para essas coisas? Porque é que os meninos vêm à escola?

H: E para fazer os deveres.

E: Vocês têm deveres?

H: Eu não tenho, a minha mana tem.

I: O meu mano é mais pequeno que eu.

E: Pois, vocês ainda não têm deveres, pois não?

? : Não.

E: 'Tá bem. O que é que vocês gostam de fazer aqui na escola?

H: Eu gosto mais de brincar aqui e construir coisas.

E: Construir coisas? Que género de coisas?

H: xx, armas, espadas, xx, coisas para tocar ou então um foguetão.

E: E tu? O que mais gostas de fazer?

I: Brincar na rua.

E: Brincar na rua? E a fazer o quê?

I: Jogar futebol.

E: Jogar futebol? Muito bem. E aqui dentro da sala, o que gostas mais de fazer?

Silêncio

E: Não tens assim nada que gostes mais de fazer? Não?

I: Não.

E: Então e o que é que gostam menos de fazer. Diz tu, o que é que gostas menos de fazer?

H: Magoar.

E: Magoar? Os meninos?

H: É menos.

E: É o que gostas menos?

H: É, não gosto de magoar ninguém.

E: E tu?

I: Eu gosto menos é magoar-me.

E: Magoares-te? E em termos de atividades? O que é que vocês gostam menos de fazer? Nós normalmente estamos aqui, vamos para as áreas ou vamos para a rua. Daqui o que é que vocês gostam menos de fazer?

H: Andar muito, e depois fico cansado, e depois se nós não bebemos água, depois caio e depois tenho de continuar até um sítio que tiver água e vou lá e depois faço uma coisa que é assim: aaaahhhhh. É o que eu faço quando estou doidinho.

E: E tu? O que é que gostas menos de fazer?

I: Gosto menos de jogos. Há alguns jogos que eu também gosto. O jogo dos rebuçados.

E: Gostas do jogo dos rebuçados? Há outros que tu não gostas de fazer, é isso? Boa. Então e se vocês pudessem fazer alguma coisa que agora não fazem ou ter alguma coisa aqui na escola que não têm, o que é que gostavam?

I: Esta coisa.

E: Qual coisa?

I: xx

E: Mas o que é que tu punhas aqui na escola que não há? Ou o que é que querias fazer que agora não fazes?

Silêncio

E: Não sabes? Não acrescentavas nada aqui?

I: Eu tenho duas salas, por isso. Mas a que tem a televisão tem mais, a outra também tem.

E: Então querias por uma televisão aqui na sala?

I: Não.

E: Não querias?

I: xx

E: E tu? Gostavas de ter alguma coisa aqui que não há hoje?

H: Podia ser um carro de corridas verdadeiro, que eu nunca andei.

E: Querias um carro de corridas verdadeiro?

H: Mas a minha mãe nunca me deixou andar em nenhum carro de corrida verdadeiro.

E: Ah, olha, está bem. E tu? Ainda queres dizer mais alguma coisa? Queres dizer mais alguma coisa? Xx não? Então digam-me uma coisa, quando vocês vão fazer alguma coisa, desenhos, brincar, fazer alguma coisa, vão porque querem ou porque mandam?

H: Porque nos mandam.

E: E quem é que manda?

H: A Ana, vocês e a Lurdes.

E: Mas não há nada que tu faças sem ser nós a mandarmos? És sempre obrigado?

I: Eu não, só de vez em quando é que sim. Mas são mais, mas são menos.

E: És menos obrigado? Fazes muitas coisas que tu gostas?

I: Sim.

E: E tu? És sempre obrigado? Ou fazes coisas porque gostas?

H: Faço coisas porque gosto

E: 'Tá bem. E que tipo de coisas é que fazes porque gostas?

H: Brincar com os meus amigos. Também xx. Ah, não sei o que dizer nesta.

E: Hum, diz lá tu.

I: Podemos dizer coisas de casa?

E: Podem.

I: Ah xx de brincar.

E: O que é que tu fazes que não sejas obrigado e que gostas mesmo de fazer sem ser obrigado?

I: É jogar na minha PSP.

E: Ah, é jogar na tua PSP. Muito bem. E aqui na escola? Não há nada que tu gostes mesmo muito de fazer sem ser obrigado?

Silêncio

E: Não? Está bem. Então pronto, acho que é tudo.

Entrevista 5

Criança 1 – J

Criança 2 – K

Estagiária – E

E: Ora muito boa tarde, às duas... Podem-me dizer a vossa idade?

J: Eu? Tenho cinco, aí, seis anos...

E: Seis anos, e tu?

K:Quatro.

E:Quatro anos, muito bem. Então e digam-me uma coisa, ahn... Vocês gostam de vir a escola...

J: Sim...

E: Sim ou não?

J: Sim.

E: Sim. E acham que é importante vir a escola?

J: É!

K: É!

E: E porquê?

J: Porque aprendemos a estudar...

E: Aprendem a estudar?

J: Sim..

E: E onde é que aprendem a estudar?

J: O que é que aprendemos a estudar? Novas coisas...

E: É? E tu? Achas que é importante vir a escola porquê?

Silêncio

E: Não sabes?.... Pronto... Ela vai pensar um bocadinho e depois nós já voltamos, pode ser? Pode?

J: Não...

E: Então tu dizes que vens a escola para estudar... Coisas novas... Que coisas é que aprendes aqui na escola?

J: Também não é só para estudar...

E: Não? Então fazes mais o quê?

J: Aqui como o almoço...

E: Comes o almoço, mais...

J: Trabalho...

E: Trabalhas...E que trabalhos é que fazes?

J:Faço trabalhos, às vezes, mais vezes nas folhas...

E: Nas folhas? Como por exemplo?

J: E... mas há outras coisas...

E: O quê?

J: xxxxxxxxxxxx há poucos dias fizemos um copinho.

E: Fizeram um copinho? Para fazer o quê?

J: Para plantar uma plantinha...

E: E que planta é que plantaste?

J: Plantei um girassol.

E: Boa! E tu, também fizeste um copo?...Tens que falar...

K: Sim...

E: Sim? E o que é que plantaste no teu copo?

K: Um girassol...

E: Também foi um girassol? Vão crescer ali dois lindos girassóis, não é?

J: É...

K:Estão ali...

E: Pois estão... Depois um dia, depois temos de regar para eles crescerem, não é? Então e digam-me, que coisas é que vocês gostam mais de fazer aqui na escola?

K: Eu gosto de desenhar...

E: Desenhar? E tu?

J: Gosto... Gosto...Gosto...Gosto...Gosto...Gosto... De tudo!

E: De tudo? Então e o que é que gostam menos de fazer?

J: Ahn.. Menos de fazer...

E: Hum?

J: Eu menos de fazer? É falar...

E: Gostas menos de falar? E tu?

J: Quando estamos a dizer muitas grandes coisas.

E: E tu? O que é que tu gostas menos de fazer aqui na escola.

Silêncio

E: Também não sabes? Gostas de fazer tudo, é? Mas há de haver uma coisa que gostas menos...

K: Hum... Ir para a casinha...

E: Ir para a casinha? É o que tu gostas menos ou o que tu gostas mais?

K: É o que gosto menos...

E: Ai o que gostas menos é de ir para a casinha? Ah...Está bem... E tu, é de falar, não é? Então e...

J: Mas há outra coisa que gosto muito...

E: O que é que tu gostas muito?

J: Eu estava-me a lembrar...Mas já me esqueci...

E: Ora bolas... Então, outra coisa, uma coisa que vocês gostavam de poder fazer, mas que não fazem muitas vezes, ou que não podem fazer?

J: Eu sei uma!

E: Diz.

J: O meu animal preferido é a aguia. E eu não posso fazer aqui...

E: É a aguia? E não podes fazer aqui porquê?

J:Porque, porque não há trabalhos sobre águias aqui

E:Ai, mas isso não é desculpa... Vamos já fazer um trabalho sobre águias...E é já a seguir...

J: Não.

E: Não queres?

J: Não...

E: Ah! Pronto...Se não queres é outra coisa, mas se quiseres vamos já descobrir coisas sobre as águias! Sim? É uma questão de combinarmos.

J: É o meu animal preferido...

E: Boa... Então e tu o que é que gostavas de fazer aqui que não podes fazer, ou que nunca fizeste ou nunca aconteceu?

Silêncio

J: Eu tenho outra coisa xxx para fazer no escuro, e há uma amiga minha que já conseguiu fazer um esqueleto tal como aquele.

E: Ah! Então vamos ter de praticar mais, não é? xxxxxxxxxx

K: Mas ela foi ver-me por ali.

K: Chama-se xx.

E: Ai é? Humm muito bem...

J: xx.

E: Olha, então agora digam-me uma coisa, quem é que vocês acham que manda aqui na escola? Vocês fazem as coisas... Quem é que manda aqui?

xxxxxxxxxx

K: A Ana

E: A Ana, e mais? Mais alguém?

X: A Lurdes...

E: A Lurdes? Boa.

J: Não

E: E as coisas que vocês fazem, é porque elas mandam ou porque vocês gostam de fazer?

J e K: Porque elas mandam...

E: E vocês nunca fazem nada sem serem elas a mandar?

J: Fazemos...Quando vamos para as áreas, escolhemos nós as áreas...

E: Ai é? Aí não são elas que mandam...

K: Pois não...

E: Não?

xxxxxxxxxx

E: Prontos, olhem, eu acho que ...Querem dizer mais alguma coisa? Sobre a escola? O que é que...

J: Nós já falamos muito?

E: Queres falar mais? Podemos falar mais... Diz lá mais coisas que queiras dizer sobre a escola... Diz lá.

J: É uma escola muito gira.

Entrevista 6

Criança 1 – L

Criança 2 – M

Estagiária – E

E: Então vá. Ora muito boa tarde, boa tarde meninos.

L: Boa tarde.

E: Boa tarde menino.

M:Boa tarde.

E:Boa tarde menina.

L: Boa tarde.

E:Ora muito bem, uma pergunta que eu vos quero fazer, que eu gostava que vocês dessem a vossa opinião, é, vocês gostam de vir a escola?

L:Sim.

E: Gostas? Tens de falar...

L:Eu adoro!

M: Sim...

L: Eu adoro!

E: Adoras? Então e porque é que adoras?

L: Porque gosto muito da escola e aprendes muita coisa.

E: E tu?

M: Porque podemos brincar....a..podemos estar na sala a trabalhar...

E: E acham que é importante vir a escola?

L: Sim.

E: Sim?

L: Porque xx se não fossemos a escola não sabíamos nada.

E: Era? E tu tens a mesma opinião ou pensas diferente? Que é importante vir a escola por outro motivo?

M: Ahn.. é importante cá xxx disse.

E: É? Está bem. Então e o que é que tu gostas, vocês os dois, gostam mais de fazer aqui na escola?

L: Eu gosto muito de trabalhar.

E: Trabalhar no quê?

L: De fazer desenhos, de ir para as expressões.

E: Gostas de ir para as expressões? E o que é que tu fazes nas expressões?

L: Finjo de mãe ou de pai... E tenho muitos amigos...

E: Ah! Tu gostas de ir para a casinha... Ah! Muito bem... E tu? O que é que gostas mais de fazer aqui na escola?

M: Brincar...

E: Brincar? Brincar ao quê?

M: Ahn... Ah! Futebol! Humm... Mais qualquer coisa...

E: O que é que é o qualquer coisa?...Qualquer coisa...Qualquer coisa...Gostas de jogar futebol, certo?

M: Sim..

E: E mais? Dentro da sala o que é que tu gostas assim de fazer?

M: Ahn... na sala... gosto de ir para a casinha, jogar computador...

E: Sim... e qual é a coisa que vocês menos gostam de fazer?

L: Menos?

E: Sim.

L: Eu gosto menos de jogar jogos de chão...

E: É o que tu gostas menos? E tu?

M: Eu.. Eu... Não... O que eu gosto menos... De ir para... xx Que eu gosto de ir, gosto de ir para os jogos de chão só com um motivo xx gosto de estar com os cavaleiros...

E: Ai gostas de jogar com os cavaleiros? Para além disso não gostas de nada nos jogos de chão é?

M: É.

E: É o que tu gostas menos... Então e digam me uma coisa... O que é que vocês gostavam de fazer que não fazem?

L: Eu gostava muito de fazer comida...

E: Gostavas de fazer comida? Gostavas de cozinhar aqui na escola, era?

L: Sim...

E: E tu?

M: Eu gostava muito! Mas mesmo muito! Muito de ser um jogador de futebol...

E: Gostavas muito de ser um jogador de futebol? Mas tu aqui na escola podes ser um jogador de futebol de vez em quando, ou não? Não jogas?

M: Estou a dizer quando for grande...

E: Ah!! Quando fores grande... Mas e agora aqui na escola, o que é que tu gostavas de poder fazer, que não fazes, aqui na escola. Agora nesta altura...

M: Ahn...Gosto xxxxxx Hummm...

E: Não tinhas nada que mudasses aqui na escola?

M: Acho que não...

E: Não?

M: Não.

E: Está bem... E então... Quando vocês... Vão fazer as coisas... É porque vos mandam, ou porque vocês gostam?

L: Porque a Ana manda...

E: Ai é? E..E não há nenhuma altura em que tu vás sem ser a Ana a mandar?

L: Há...

E: Há?

L: Também há...

E: Também há?

L: Mas a Ana diz que, às vezes quem quer ir xx para as áreas..

E: Ai é?

L: E ela às vezes xx xx

E: Mas és tu que pedes...

L: Sim..

E: Ou és obrigada?

L: Sou eu que peço...

E: Ah.. E tu? Fazes as coisas porque queres ou porque te mandam? Ou as duas coisas?

M: As duas coisas..

E: As duas coisas? Então e em que alturas é que vais porque te mandam?

M: xx Eu ... Gosto de fazer...

E: Gostas de fazer? Então fazes as coisas porque gostas? Não é porque és obrigado, pois não?...Muito bem... Acho que está tudo... Ah! Pois é esqueci-me de um pormenor... Podem dizer-me as vossas idades?

M: 6 anos eu!

L: 5 anos eu!

E: Boa! Muito obrigado!

Entrevista 7

Criança 1 – N

Criança 2 – O

Estagiária – E

E: Porque é que vêm à escola?

N: Eu não gosto de vir.

E: Porquê?

N: Porque me obrigam a fazer coisas.

E: Não gostas de vir?

N: Porque obrigam. A Cátia manda.

E: Mas tens que fazer para aprender não é? E tu?

O: Porque assim estou com a minha mana, para brincar, brincar nos escorregas.

E: Acham que é importante vir à escola?

O: Sim.

E: Porquê?

O: Para aprendermos.

N: Para aprendermos e para quando irmos para a escola primária sabermos.

E: O que mais gostam de fazer aqui na escola?

O: Eu gosto mais de brincar com a mana.

E: Gostas? E Tu?

N: Brincar no computador.

E: E o que menos gostam?

O: Eu gosto menos é de brincar com o meu avô.

E: Mas e aqui na escola?

N: Eu gosto menos de brincar na casinha.

O: De pular à corda.

E: E quem é que acham que decide aqui na escola?

N: A Isa.

O: E tu.

E: É?

N: Ela só é auxiliar.

O: Mas também é professora.

E: Estou a aprender não é? Para ser professora.

N: Eu não sabia disso.

E: Não sabias?...E tem alguma coisa que gostavam que a escola tivesse?

N: Eu queria que a escola fosse fixe.

E: E achas que não é?

N: A sala 1 é melhor.

E: Achas? Porquê? Esta também é tão grande.

N: A sala 1 tem coisas muito giras.

E: E tu?

O: A sala 1 é muito gira.

Entrevista 8

Criança 1 – P

Criança 2 – Q

Estagiária – E

E: Porque é que vêm à escola?

P: Porque esta semana não temos estado doentes.

E: Vens para a escola porque não estás doente?

P: Não, nem a xx.

E: E quando estão doentes ficam em casa?

P: E também quando vamos ao médico, faltamos.

E: E acham que é importante vir à escola?

P: Sim porque assim podemos aprender muitas coisas. E depois explicamos aos pais e eles ficam admirados.

E: Pois, chegam a casa falam com eles e explicam o que aprenderam. E o que é que aprendem aqui?

P: A pintar. Eu já pinto sem sair do risco e hoje a Rosana ensinou-me.

E: Pois é, já viste? Às vezes é bom não é?

P: É bom pintar, fazemos exercício com os dedinhos.

E: E tu?

Q: Aprendemos a comportar bem.

E: E mais?

P: Eu sim. Quando a xx contou a história tivemos com muita atenção porque assim nunca sabíamos ler.

E: E temos de estar atentos para perceber a história não é?

P: Pois, porque assim não conseguíamos ir à biblioteca se não sabemos ler.

E: E o que é que gostam mais de fazer?

P: Eu gosto de ver as horas. Também gosto de ir para o computador, para a casinha, fazer jogos de matemática.

E: E tu?

Q: Ir para as ciências, os jogos, matemática, computador, ir para a casinha.

E: E tem alguma coisa que gostam menos de fazer?

Q: Eu não gosto de ir para a biblioteca.

P: Eu gosto. Só de vez em quando.

E: O que é que a escola não tem que gostavam que tivesse?

Q: Gostava que tivesse muitas caixinhas para pôr flocos de neve.

P: Gostava que tivesse uma porta que se abria e fechava ali.

E: Na casinha das bonecas?

P: Sim. E queria que também tivesse um telhado de papel

Q: E um candeeiro.

P: E uma cama para nós.

E: E no recreio, gostavam de mudar alguma coisa?

Q: Queria muitos baloiços e casinhas. Queria muitos bancos, árvores e escorregas.

E: E quem é que decide aqui na escola?

Q: As Educadoras.

P: Elas é que dizem o que se pode fazer ou não.

Entrevista 9

Criança 1 – R

Criança 2 – S

Estagiária – E

E: Porque é que vêm à escola?

R: Para aprender.

S: Para aprender muitas coisas.

E: E que coisas é que podemos aprender?

R: Aprender a ler.

E: E mais?

S: Aprender a fazer livros.

E: Acham que é preciso virmos à escola?

R: Sim.

E: Porque é que acham que é importante? O que é que fazem aqui?

R: Pintar.

E: E o que é que mais gostam de fazer?

R: Gosto mais de aprender a ler.

S: Gosto de pintar.

E: E o que menos gostam de fazer?

R: Não gosto de pintar.

E: Porquê? Não sabes? E tu?

S: Não gosto de ler livros.

E: Quem é que decide aqui na escola?

S: A professora.

E: E é só a professora? Quem é a professora?

S: A Isabel.

E: E tem mais alguém?

R: A Fabi, a Lurdes e a Ana.

Entrevista 10

Criança 1 – T

Criança 2 – U

Estagiária – E

E: Porque é que vêm à escola?

T: Para aprendermos.

E: E aprender o quê?

U: Aprender a escrever.

T: E a ler.

E: E mais?

U: A portarmo-nos bem.

E: O que gostam mais de fazer?

T: Eu gosto de estar no computador.

U: E eu gosto mais de fazer desenhos.

E: E o que menos gostam de fazer?

T: De fazer desenhos.

E: Não gostas?

U: O que menos gosto é que jogar no computador.

E: Acham que é importante virmos à escola?

T e U: É.

E: E porquê?

T: Para aprendermos a ler.

U: Aprender a pintar bem. A fazer desenhos melhores.

E: Estamos sempre a aprender aqui.

T: É.

U: A falar melhor.

E: E o que é que gostavam que a escola tivesse, que não tem?

T: Nada.

E: Acham que a escola tem tudo o que é preciso?

T: Sim.

U: Não. Não tem folhas.

E: Folhas das árvores?

T: As árvores têm folhas.

E: Não têm folhas porque não têm árvores. Acham que era preciso ter árvores?

U: Lá fora.

T: Cá dentro não podia ser.

E: E quem é que decide aqui na escola?

T: São as professoras.

E: Quem são as professoras?

T: Es tu.

U: A Isabel, a Fabiana, a Rosana, a Joana

T: A Ana, a Dora, a Cátia e a Lurdes.

E: E o que fazem aqui na escola?

U: Brincar.

T: Fazemos esse jogo.

Entrevista 11

Criança 1 – V

Criança 2 – W

Estagiária – E

E: Porque vêm à escola?

V: Para brincar na escola, porque é fixe.

W: Sim.

E: Vocês gostam da escola?

W: Sim.

V: Sim.

E: E porque é preciso vir à escola?

W: Para aprender.

V: Para aprender a estudar.

E: E o que gostam menos de fazer?

V: Eu não gosto de fazer trabalhos, só gosto de brincar.

W: Eu gosto muito da roda.

E: Isso é o que tu mais gostas de fazer? E tu o que mais gostas de fazer?

V: Ir para a casinha e ir para a matemática.

E: O que gostavam que a escola tivesse que não tem?

W: Barbies.

V: Mais jogos de matemática. E carrinhos.

E: No recreio ou aqui na sala?

V: Aqui na sala.

E: Mas existem carinhos aqui na área da matemática.

W: Pois existem carrinhos.

V: Carrinhos grandes não só pequeninos.

E: E tu?

W: Gostava muito que tivesse aqui sabes o quê, a minha coisa preferida.

E: Que coisa preferida?

W: Gatinhos.

E: Gatinhos?

W: Gatinhos de brincar, eu tenho um no meu quarto, mas a minha mãe escondeu-me a caixinha porque caiu ao chão. Mas quando um dia eu me portar bem ela dá-me foi o que ela disse.

E: Pois.

V: E eu gostava que tivéssemos aqui um gatinho a sério para darmos comer.

W: Parece que aqui não temos nenhuma taça para dar de comer.

V: Não, só se for ali aquela taça da casinha.

E: E quem é que decide aqui as coisas na escola?

V e W: As professoras.

E: Quem são as professoras?

V: As que mandam nas salas e aqui na escola.

E: Acham que é importante vir à escola?

V e W: Sim.

W: Sim muito importante para aprender as coisas.

V: Muito importante para aprender a fazer as contas.

Entrevista 12

Criança 1 – X

Criança 2 – Y

Estagiária – E

E: Porque é que vêm à escola?

X: Para aprender.

E: Para aprender?

Y: Sim.

E: Para aprender o quê?

X: A ler escrever.

E: Acham que é preciso vir à escola?

X e Y: Sim.

E: E porquê?

X: Para desenharmos, brincarmos com os amigos.

E: E o que é que vocês gostam mais aqui na escola?

Y: Eu gosto de jogar futebol.

X: Eu também gosto.

E: E mais?

X: Gosto de brincar e divertir-me com o xxx.

Y: Eu gosto de brincar com os legos e com os colegas.

E: E o que menos gostam da escola? Gostam de fazer tudo?

X: Gostamos de fazer tudo.

E: O que gostavam que a escola tivesse que não tem?

X: Gostávamos que tivesse . . .

E: Tem tudo a escola?

X: Não.

E: Então o que falta? Gostavam que tivesse alguma coisa em especial?

X: Eu gostava que tivesse uma garrafa de água para fazermos experiências.

Y: Eu também tinha essa ideia.

X: Também queria uma caixa de areia.

Y: Sim eu também.

E: Para os meninos brincarem?

Y: Sim.

X: Quando vamos a descer o escorrega, temos lá a areia para os meninos caírem.

E: E quem decide as coisas aqui na escola?

X: é o diretor. O pai do xxx.

Entrevista 13

Criança 1 – Z

Criança 2 – A

Estagiária – E

E: Porque é que vêm à escola?

Z e A: Para aprender.

E: Aprender o quê?

Z: A ler, escrever e a fazer contas.

A: A escrever também.

E: E mais coisas que vocês costumam fazer muitas vezes? E que gostam muito de fazer?

Z: Eu gosto muito de fazer desenhos.

A: E também gosto de fazer dobras no papel.

E: E o que gostam menos de fazer?

A: Nada.

E: Nada?

Z: Gostamos de fazer tudo.

E: Gostam de fazer tudo?

Z e A: Sim.

E: O que gostavam que a escola tivesse que não tem? Tem de haver alguma coisa que vocês gostassem! Gostam do vosso jardim? Açam que tem tudo?

A: Não.

E: Então o que falta? Estão a pensar?

A: Podemos passar a outra pergunta primeiro?

E: Sim. Quem acham que decide aqui na escola?

Z e A: O diretor.

E: Passando à outra pergunta o que gostavam que a escola tivesse?

A: Gostava que a escola tivesse mais baloiços.

E: Mais baloiços?

A: Sim.

Z: Sim eu também.

E: Não queriam que tivesse assim nada em especial?

Z: Também queria que tivesse ninhos.

E: Digam-me agora para finalizar, acham importante vir à escola?

Z e A: Sim.

E: Porquê?

Z: Para nós aprendermos.

E: E tu também?

A: Sim.

E: Em relação à outra pergunta gostavam que a escola tivesse mais alguma coisa? Ou Ficamos por aqui? Mais baloiços, casinhas...

Z: Eu gostava que arranjassem a casinha e que não andassem a parti-la.

E: Pois. E mais gostavam que a escola tivesse árvores?

Z e A: Sim, para sombras.

E: E assim aqueles pneus com areia para brincarem?

Z e A: E haver lá uns patinhos e areia para brincar.

E: Uma caixa de areia?

A: Sim para brincarem.

E: Era muito mais divertido!

Z: Sim para todos os meninos irem para lá.

Entrevista 14

Criança 1 – B

Criança 2 – C

Estagiária – E

E: Porque vêm à escola?

B: Porque gosto de brincar.

E: Gostas de brincar e mais? O que gostas de fazer mais?

B: Gosto de fazer desenhos.

C: Eu gosto de brincar na rua.

B: Fazer trabalhos.

E: Que trabalhos é que gostas de fazer? Gostas de decorar, pintar...?

C: Gosto de decorar e pintar.

B: Desenhar e pintar.

E: E tu porque vens á escola?

C: Eu gosto de andar de baloiço.

B: E eu também.

E: E mais? Que gostas de fazer mais?

C: Gosto de andar nos escorregas.

B: Eu gosto de brincar na casinha. Mas estão lá sempre.

E: Temos de trocar e dar a vez a todos.

E: Acham que é preciso vir à escola?

B: É para aprender.

C: Sim, na quarta, quinta e sexta.

E: Então é todos os dias da semana não é?

C: Mas não vamos aos feriados.

E: Mas vem para aqui aprender o quê?

B e C: Muitas coisas.

E: Que coisas?

B: Pintar, colar, recortar.

C: Escrever e recortar.

B: Fazer pinturas e trabalhos.

C: Desenhos bonitos.

B: Pintar bem.

E: O que gostam menos de fazer?

C: Eu não gosto de pintar fotografias.

E: Porquê?

C: Porque eu não sei.

E: Mas estás aqui para aprender. Gostas de fazer tudo aqui?

B: Não gosto de comprar lápis.

E: Porquê?

B: Porque não, não gosto de comprar sozinha.

E: O que não gostam de fazer aqui na escola?

C: Não gosto de fazer arco-íris difíceis.

E: Quem é que decide aqui na escola?

B: As professoras.

E: Quem são as professoras?

B: A Rosana, a Joana, a Cátia, a Dora, a Lurdes, a Ana, a Isabel.

C: E a Rosana.

E: O que fazem aqui na escola?

B: Trabalhos, brincar, recortar.

C: Eu gosto de jogar no computador.

B: Eu também. Gosto de ajudar.

C: Eu gosto de ajudar arrumar tudo.

B: Gosto de ajudar as pessoas.

C: Eu também.

B: Gosto de marcar o dia.