

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Escola Superior de Educação de Coimbra

Mestrado em Educação Pré- Escolar

RELATÓRIO FINAL

AGIR PARA APRENDER

Marta Luísa Antunes Esteves

Coimbra, 2015

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Marta Luísa Antunes Esteves

Relatório Final: Agir para Apendicular

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

Constituição do júri

Presidente: Professora Doutora Vera do Vale

Arguente: Professora Doutora Anabela Ramalho

Orientador: Professora Doutora Ana Coelho

Data da realização da Prova Pública: 14 de Junho de 2015

Classificação: Quinze (15) valores

Julho, 2015

Agradecimentos

O meu percurso de formação foi a realização de um sonho que finalmente se concretizou, com o apoio de pessoas a quem não posso deixar de agradecer:

À minha família que me apoiou, especialmente aos meus pais, que me ajudaram e deram força para alcançar o meu sonho. Sobretudo à minha mãe (a minha estrela) que esteve sempre comigo. Ao meu marido Nuno Martins pelo Companheirismo, Força, Carinho, Compreensão e Paciência ao longo deste percurso, assim como ao meu filho Gonçalo, que foram essenciais para a concretização dos meus objetivos.

À Professora Doutora Ana Coelho, pela sua generosidade e profissionalismo, por tudo o que me permitiu aprender.

A todos os Professores da Escola Superior de Educação de Coimbra, que me proporcionaram diversas experiências ao longo destes quatro anos que me ajudaram a crescer.

À minha Madrinha Isabel Duque, pois se não fosse por ela não tinha realizado o meu sonho. Obrigada pelo teu Apoio, Incentivo, Ajuda, Amizade, Compreensão, Carinho pois foram imprescindíveis.

À minha colega de estágio, Sónia Ferreira, por todos os momentos que vivenciamos, e partilhamos juntas, pelo apoio e compreensão.

A todas aquelas colegas da Escola Superior de Educação de Coimbra que me apoiaram quando mais precisei, que fizeram parte dos momentos que levo na minha memória para sempre.

Muito Obrigado(a) a Todas (os).

Relatório Final: Educação Pré-Escolar: Agir para Aprender

Resumo

O presente relatório final foi elaborado no âmbito da unidade curricular da Prática Educativa do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Coimbra. O presente documento tem como principal objetivo mostrar as reflexões e as aprendizagens realizadas ao longo do estágio desenvolvido em Educação Pré-Escolar.

Este relatório divide-se em duas partes. A primeira parte contém a caracterização da instituição, do espaço e grupo, assim como, o itinerário formativo da prática pedagógica supervisionada. Na segunda parte apresentam-se os resultados do exercício investigativo “Qual a perspetiva das crianças sobre o Jardim-de Infância?”, realizado com recurso à Abordagem de Mosaico (Clark e Moss, 2001). Nesta parte explicitarei as experiências-chave: a aprendizagem pela ação, a importância da hora do conto, as artes plásticas como forma de expressão e, por último, a importância da participação da família nas instituições educativas.

No presente relatório pretende-se através de um conjunto de experiências que enriqueceram o estágio num jardim-de-infância, privilegiar a aprendizagem ativa, que coloca a criança, os seus interesses e vontades, no centro do processo de ensino e de aprendizagem. Por outro lado, a aplicação da metodologia de trabalho de projeto, que vai de encontro ao processo investigativo priorizado, complementava o processo de crescimento, na medida em que permitia promover o desenvolvimento das crianças através de descobertas, por meio da aprendizagem ativa.

Palavras-Chave: Abordagem de Relatório, Estágio, Educação Pré-Escolar, Experiências-chave

Title: Preschool Education: Act to Learn

Abstract

This final report has been organized under the frame of the subject Educational Practice of the Preschool Education Course in College of Education of Coimbra. The current document aims to inform the reflection carried out on the learning along the training developed in Preschool Education.

This report is divided into two parts. The first part contains the characterization of the institution, space and group as well as the formation process of supervised teaching practice. The second part presents the results of the research exercise "What is the perspective of children on the Kindergarten?", conducted using the Mosaic Approach (Clark and Moss, 2001). In this part shall explain the key experiences: action learning, the importance of storytelling, visual arts as a means of expression and, finally, the importance of family involvement in the educational institutions.

This report, discusses a set of experiences that have enriched me over the training time in a kindergarten, giving the main importance to active learning, placing the child, her interests and desires, in the center of the teaching process and learning. On the other hand the implementation of the Methodology of Project, which goes against the prioritized research process, complemented my own growth process; it allowed promoting the development of children through discoveries, and active learning.

Keywords: Reporting approach, Stage, Preschool Education, Experiences key

Sumário

Introdução	1
PARTE I: CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO	3
Capítulo 1 - Contextualização	5
1.1. Caracterização e organização do jardim-de-infância.....	5
1.2. Organização do espaço	6
1.3. Caracterização do grupo	8
Capítulo 2- Itinerário formativo	11
2.1. Fase de Observação e Reconhecimento	13
2.2. Fase de Integração	16
2.3. Fase de implementação e Desenvolvimento do Projeto pedagógico: A Brincar a brincar e a cozinha a explorar	17
PARTE II: EXPERIÊNCIAS - CHAVE.....	25
Capítulo 3 - Abordagem de Mosaico: um exercício investigativo	27
3.1. Objetivo, contexto e métodos	28
3.2. Instrumentos e procedimentos	29
3.3. Fonte de Dados	30
3.4. Análise e Interpretação dos dados	35
Capítulo 4 - Com a mão na massa	38
4.1. A Aprendizagem pela ação	38
4.2. Aprendizagem Cooperativa	39
4.3. A Aprendizagem/Atividades das crianças ao longo do projeto.....	40
Capítulo 5 - Toda a hora é hora do conto.....	47
Capítulo 6 - Artes Plásticas como forma de expressão	51
Capítulo 7 - A participação da família	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	65
ANEXOS	73
APÊNDICES.....	75

Abreviaturas e Siglas

CAF- Componente de Apoio à Família

CEB- Ciclo de Ensino Básico

DR- Diário da República

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

JI- Jardim de Infância

ME- Ministério da Educação

MEM- Movimento da Escola Moderna

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar

SAC- Sistema de Acompanhamento de Crianças

Figuras

Figura 1: Mapa de A.J.....	31
Figura 2: Mapa do R.	31
Figura 3: Justificação da escolha da A.J relativa ao exterior.....	32
Figura 4: Justificação da escolha do R, relativa ao exterior	32
Figura 5: Justificação da escolha da AJ em relação ao JI.....	33
Figura 6: Justificação da escolha do R em relação ao JI	33
Figura 7: A Manta Mágica.....	34
Figura 8: Conclusões e justificações das crianças	34
Figura 9: Entrada para o corredor do jardim-de-Infância	77
Figura 10: Hall do Jardim-de- Infância.....	77
Figura 11: Portas das duas salas do Jardim-de-Infância	78
Figura 12: Casas de Banho das crianças	78
Figura 13: Salão Polivalente	79
Figura 14: Entrada para o refeitório.....	79
Figura 15: Refeitório comum à escola.....	80
Figura 16: Espaço utilizado pelas crianças do Jardim-de-Infância.....	80
Figura 17: Parque Infantil	81
Figura 18: Jardim e Horta do jardim-de-Infância	81
Figura 19: Campo de jogos comum à escola	82
Figura 20: Região exterior coberta	82
Figura 21: Afixação de trabalhos no hall do Jardim-de-Infância	83
Figura 22: Trabalhos afixados na porta da sala	83
Figura 23: Placar de cortiça da sala com trabalhos das crianças	84
Figura 24: Placard de cortiça grande da sala com trabalhos das crianças	84
Figura 25: Placar da sala de acolhimento	85
Figura 26: Visão da entrada da sala de frente	85
Figura 27: Visão da sala de outra perspetiva	86
Figura 28: Área da Biblioteca.....	86
Figura 29: Área de Jogo.....	87
Figura 30: Área da Casa.....	87

Figura 31: Área da Loja	88
Figura 32: Área do Computador	88
Figura 33: Área da Escrita	89
Figura 34: Área das Ciências	89
Figura 35: Área da Pista.....	90
Figura 36: Área da Construção	90
Figura 37: Área de Expressão Plástica.....	91
Figura 38: Material de Expressão Plástica.....	91
Figura 39: Tabela de trabalho Autónomo das crianças.....	92
Figura 40: Capa da história	95
Figura 41: Planificação do Mês de dezembro relativo ao Natal	95
Figura 42: Prenda de Natal elaborada pelas crianças.....	96
Figura 43: Realização do pai natal pelas crianças	96
Figura 44: Atividade de expressão motora com a utilização de uma folha de jornal para a realização de alguns exercícios.....	97
Figura 45: Capa do Livro	97
Figura 46: Flanelógrafo com elementos da história.....	98
Figura 47: Exploração pelas crianças	98
Figura 48: Reconto da história pelas crianças.....	99
Figura 49: A História que inicia ao projeto	99
Figura 50: A Participação da Mãe no Projeto	100
Figura 51: Exploração da cozinha do Hotel pelas crianças	100
Figura 52: Manuseamento de utensílios da cozinha pelas crianças	101
Figura 53: Confeção de biscoitos pelas crianças.....	101
Figura 54: Os biscoitos para ir ao forno.....	102
Figura 55: Os Aventais oferecidos para as crianças do sexo feminino.....	102
Figura 56: Os Aventais oferecidos para as crianças do sexo masculino.....	103
Figura 57: Sessão sobre os cuidados de Higiene nas cozinhas (oferta de toucas) ..	103
Figura 58: A cozinha do hotel desenhada por uma criança	104
Figura 59: Desenhos realizados pelas crianças das cozinhas que conhecem e visitaram	104
Figura 60: Objetos trazidos para a área da casa devido ao projeto	105

Figura 61: o início	105
Figura 62: O desenvolvimento.....	106
Figura 63: Conclusão	106
Figura 64: Alimentos em taças individuais para as crianças provarem e adivinharem com os olhos vendados	107
Figura 65: Tabela e Avaliação do Jogo	107
Figura 66: Início da realização do Barrete de Cozinheiro	108
Figura 67: Exemplo de Barretes Finalizados.....	108
Figura 68: Realização da massa e início da Confeção dos Biscoitos de Manteiga	109
Figura 69: Os biscoitos, em forma de número, prontos para ir ao forno	109
Figura 70: Os Biscoitos a sair do forno	110
Figura 71: O Registo da Receita dos Biscoitos.....	110
Figura 72: Realização do Jogo de Utensílios de Cozinha.....	111
Figura 73: Formação de conjuntos e contagem de elementos	111
Figura 74: Preparação do material para a Confeção do Bolo de Laranja	112
Figura 75: As Crianças a juntarem os Ingredientes	112
Figura 76: O Bolo de Laranja	113
Figura 77: Registo do Bolo de Laranja pelas crianças	113
Figura 78: Início do corte da Abóbora para a Confeção do Doce	114
Figura 79: Pesagem da Abóbora para a Confeção do Doce	114
Figura 80: Colocação da Abóbora na panela juntamente com o açúcar para ir ao lume.....	115
Figura 81: Colocação do Doce no Frasco.....	115
Figura 82: As crianças colocaram as nozes por cima do doce.....	116
Figura 83: Para finalizar colocaram o papel vegetal com um elástico	116
Figura 84: O Doce de Abóbora Finalizado.....	117
Figura 85: A teia com o que as crianças sabiam e queriam descobrir	117
Figura 86: As respostas a questões colocadas pelas crianças e as descobertas	118
Figura 87: As descobertas das crianças	118
Figura 88: As descobertas das crianças (continuação)	119
Figura 89: Pinturas realizadas pelas crianças antes da Divulgação	119
Figura 90: Pinturas, realizadas pelas crianças, para a Área da Casa	120

Figura 91: A Ilustradora Carla Nazareth.....	120
Figura 92: Ilustração da história " A Princesa Ervilha”	121
Figura 93: Apresentação da história que desencadeou o nosso projeto.....	121
Figura 94: A apresentação da Teia no dia da Divulgação do Projeto	122
Figura 95: Exposição dos trabalhos realizados ao longo do projeto.....	122
Figura 96: Inspiração para os separadores do Livro de Receitas	123
Figura 97: As Receitas realizadas ao longo do Projeto.....	123
Figura 98: Comentários sobre a Divulgação.....	124
Figura 99: Comentários sobre a Divulgação.....	125
Figura 100: Comentários sobre a Divulgação.....	126
Figura 101: Comentários da Divulgação	127
Figura 102: Realização de uma colher em DAS Para o livro de receitas	128
Figura 103: Realização dos separadores para o livro de receitas através de técnicas de Expressão plástica	128
Figura 104: Separador das Sobremesas	129
Figura 105: Separador das Entradas	129
Figura 106: Separador para os Pratos de Peixe.....	130
Figura 107: Separador para as Sopas	130
Figura 108: Separador para os Pratos de Carne	131
Figura 109: O Livro de Receitas.....	131
Figura 110: As lembranças do projeto que foi entregue a todas as crianças	132
Figura 111: A Receita do Paté	148
Figura 112: O material para a realização do paté	148
Figura 113: A realização do Paté pelas crianças.....	149
Figura 114: O Paté	149
Figura 115: Evidência de uma planificação.....	149
Figura 116: Início da confeção das maracas	151
Figura 117: As Maracas	151
Figura 118: Realização do jogo com imagens de alimentos.....	152
Figura 119: Exploração com as crianças de um jogo existente em sala	152
Figura 120: Evidências do que plantámos	153
Figura 121: As Crianças a Plantarem.....	153

Figura 122: O Registo da Plantação	153
Figura 123: Tabela dos Chefes de Sala.....	154
Figura 124: Os crachás dos Chefes de Sala	154
Figura 125: O Calendário existente em Sala	155
Figura 126: Tabela das presenças diárias das crianças	155
Figura 127: A zona de acolhimento matinal.....	156
Figura 128: Regras da Reunião.....	156
Figura 129: A leitura da História “ Eu e o meu Papá”	161
Figura 130: Exploração de DAS.....	161
Figura 131: Início da realização da colher em DAS.....	162
Figura 132: Uma forma de ultrapassar a dificuldade na realização da colher por parte de uma criança.....	162
Figura 133: Pintura da colher.....	162
Figura 134: Trabalhos sobre Arcimboldo e as 4 estações.	163
Figura 135: Inspiração de Arcimboldo sobre a temática da cozinha.....	163
Figura 136: Inspiração de Arcimboldo para os separadores do Livro de Receitas.	164
Figura 137: Evidência da cozinha de casa de uma criança disponibilizada pelos pais	164
Figura 138: Fotografia disponibilizada pelos pais e desenho da criança do eletrodoméstico que não conhecia	165

Introdução

O educador reflexivo é aquele que sabe olhar as próprias práticas de forma crítica e informada e que está aberto a novas influências. Para Dewey (1959, citado por Alarcão, 1996, p. 45), o pensamento reflexivo é definido como sendo “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente a capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano, como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores através de uma “consideração séria e consecutiva”.

Ao longo da prática educativa procura-se ter uma capacidade reflexiva que favoreça o desenvolvimento. A realização de reflexões diárias sobre o que se observava e sobre as participações nas atividades realizadas com as crianças, assim como, sobre as respostas das crianças a questões que se iam colocando, sobre o que mais gostavam de fazer e sobre o significado das experiências em sala, permitiam conhecer os interesses das crianças, possibilitando estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada uma, individualmente. Como referem as OCEPE (ME, 1997), somente com a experiência e reflexão das nossas práticas é possível melhorar as nossas práticas educativas. Para Schön (1983, citado por Coelho, 2004, p. 195),

“é esta capacidade de reflexão que permite ao profissional progredir e construir a sua forma pessoal de conhecer, e adquirir uma competência para agir com eficiência e profissionalismo em situações indeterminadas e singulares, construindo um conhecimento que, emergindo da prática e sendo essencialmente tácito, se torna num conhecimento inteligente porque refletido”.

Para a reflexão realizada ao longo da prática ser eficaz, estabelecia uma relação entre os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação, mas também as várias pesquisas que ia realizando sempre que considerava necessário, e a prática vivenciada ao longo do período de estágio. O desenvolvimento curricular é da responsabilidade do educador e deve ter em conta a “intencionalidade educativa que decorre do processo reflexivo de observação, planeamento, ação e avaliação

desenvolvido pelo educador, de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças” (ME, 1997, p. 14).

A primeira parte do presente relatório final está dividida em dois capítulos. Um primeiro através do qual se apresenta a caracterização do contexto onde decorreu a prática educativa, bem como do grupo de crianças com quem partilhei este processo. O segundo capítulo pretende apresentar algumas vivências relacionadas com o itinerário formativo, em modo reflexivo.

A segunda parte deste relatório final incide sobre as experiências-chave que considere importantes ao longo da prática e que incidem sobre a aprendizagem pela ação, a importância da hora do conto, as artes plásticas como forma de expressão e, por último, a importância da participação da família nas instituições educativas. Por fim, apresento um estudo realizado com base na Abordagem de Mosaico (Clark e Moss, 2011), centrado na seguinte questão: “Qual a perspetiva das crianças sobre Jardim-de-Infância?”. A aplicação da Abordagem de Mosaico, enquanto processo de investigação, permitia dar voz às crianças de forma a conhecer as suas perspetivas em relação ao jardim-de-infância que frequentavam. Este estudo tinha como objetivo os interesses das crianças, de modo a perceber os motivos que as levavam ao jardim-de-infância e as experiências mais significativas vivenciadas na instituição educativa.

Durante a prática educativa, a utilização da metodologia de trabalho de projeto responde à necessidade de colocar a criança como construtora do seu conhecimento através da sua participação. Neste sentido, o tema escolhido para o relatório “ Agir para Aprender”, preconiza a aprendizagem ativa das crianças, onde privilegia o diálogo e a partilha de experiências, levando a criança a participar na resolução dos seus problemas e interagindo com os colegas através de atividades do seu interesse. Como referem Katz e Chard (1997), a criança aprende melhor quando se encontra envolvida, quando a aprendizagem tem “origem naquilo que interessa à criança” (op.cit.p.17).

PARTE I: CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO

Capítulo 1 - Contextualização

A instituição onde desenvolvi a prática educativa pertence à rede escolar do distrito de Coimbra e faz parte de um agrupamento de escolas da cidade. O agrupamento em causa é constituído por três jardim-de-infância, dez escolas básicas do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e duas escolas do 2º e 3º Ciclo, sendo a sede numa Escola Básica do 2º e 3º Ciclos. Deste modo, o jardim-de-infância pertencia à rede pública, localizando-se num centro urbano.

1.1. Caracterização e organização do jardim-de-infância

O jardim-de-infância tinha capacidade para cinquenta crianças, distribuídas por dois grupos. A equipa educativa fixa deste estabelecimento de educação era composta por duas educadoras de infância, uma assistente técnica e três assistentes operacionais. Durante o período da prática, pude constatar que todos estes elementos da equipa educativa, estabeleciam de um modo geral, uma relação agradável entre si e com as crianças, proporcionando um ambiente acolhedor propício ao seu desenvolvimento. Pude ainda verificar existirem relações de cooperação e respeito entre os profissionais. Como referem Hohmann e Weikart (2009, p.130), “o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e respeito mútuo”.

O horário de funcionamento do jardim-de-infância era das 9h00 às 15h30. À data da prática educativa, existia uma parceria com um Centro de Apoio Social de forma a responder às necessidades sócio educativas das famílias. Este apoio integrava o serviço de alimentação e prolongamento de horário, podendo as crianças usufruir deste apoio até às 19h00.

O edifício do jardim-de-infância dispunha de duas salas de atividades; um salão polivalente, onde se realizava o acolhimento das crianças e as atividades da Componente de Apoio à Família (CAF); um gabinete das educadoras, onde se

realizava a receção aos encarregados de educação; instalações sanitárias para crianças e adultos e uma arrecadação. O refeitório e a cozinha eram comuns à escola do 1ºCEB. O espaço exterior dispunha de uma zona coberta, uma região de pavimento duro e uma área de pavimento mole apetrechada com baloiços. O campo de jogos era comum ao jardim-de-infância e à escola do 1º CEB. Todo o espaço exterior encontra-se murado e vedado, conferindo ao local a segurança necessária. “O espaço exterior do estabelecimento de educação pré-escolar é igualmente um espaço educativo” (ME, p.38), devido às inúmeras experiências que aí podem ser desenvolvidas, já que é um espaço onde as crianças podem explorar diferentes materiais que as situações ao ar livre oferecem (vide apêndice 1).

1.2.Organização do espaço

O jardim-de-infância é um local de inúmeras aprendizagens que possibilita às crianças descobrir e explorar o que as rodeia. O espaço da sala contribui para que as crianças possam partilhar os seus saberes, conhecimentos e valores, de modo a existir uma socialização benéfica ao seu desenvolvimento (ME,1997, p.34).

Durante a prática educativa podia verificar que a sala era bem iluminada durante todo o dia, já que possuía amplas janelas, possibilitando que as crianças pudessem visualizar o espaço exterior. Numa das paredes da sala existiam placares onde se encontravam afixados os trabalhos das crianças. Esta afixação dos trabalhos realizados pelas crianças permitia divulgar o trabalho desenvolvido e facilitava a valorização da autoestima das crianças (Oliveira-Formosinho, 2007). Pude compreender que esta exposição promovia nas crianças a vontade de realizar mais atividades, dado o entusiasmo demonstrado pelas mesmas quando apresentavam os seus trabalhos. Esta exposição permitia ainda que a família e a comunidade educativa conhecessem e pudessem participar no trabalho que estava a ser realizado pelas crianças, através, inclusive, de sugestões sobre possíveis atividades (vide apêndice 2). Tal como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (ME, 1997, p.22), devemos “incentivar a participação das famílias no

processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade”.

A sala estava organizada por “áreas diferenciadas de atividade para permitir diferentes aprendizagens curriculares” (Oliveira Formosinho, 2013, p.83) (vide apêndice 3):

- Biblioteca: que incluía uma área destinada a reuniões em grande grupo e zona de dramatização e fantoches. A área da leitura estava munida, maioritariamente, com livros de histórias e livros informativos;
- Jogo: que era preenchida com diversos jogos de mesa, como os blocos lógicos, os jogos de memória e os jogos de enfiamento;
- Casa e loja: zona destinada ao jogo simbólico, com um guarda-fatos com roupas e acessórios, réplicas de utensílios de cozinha (talheres, pratos, eletrodomésticos);
- Computador: onde era promovida a exploração de jogos e a escrita de pequenos textos;
- Escrita: que possuía uma mesa dedicada a tentativas de escrita e jogos de pré-escrita, como os jogos de vogais, o jogo das palavras e letras com íman;
- Ciências: constituída por uma mesa com materiais temporários, incluindo elementos naturais e seres vivos, como uma tartaruga, folhas e bolotas;
- Pista e construção: formada por um tapete com carros e área da construção, com legos, jogos de encaixe em madeira, entre outros;
- Expressão plástica: equipada com várias mesas preparadas para o recorte, pintura, colagem e desenho.

Esta organização da sala promovia o contacto com inúmeras “mensagens pedagógicas quotidianas”, o que “permite à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (op. cit., pp.83-84). As áreas temáticas estavam devidamente sinalizadas, informando as crianças quanto ao número de elementos que podiam estar no respetivo espaço. Esta organização permitia a movimentação das crianças entre as diferentes áreas, de maneira a que

todas passassem por todos os espaços. Para garantir essa sequência de exploração das diferentes áreas, existia uma tabela onde se registavam as utilizações das mesmas (vide apêndice 4). O material era de fácil acesso às crianças, dando a possibilidade de escolha. De acordo com o que podia compreender, das conversas com a orientadora cooperante, o material era adquirido de acordo com as necessidades das crianças, indo ao encontro do preconizado pelas OCEPE, que referem que o educador deve definir prioridades na aquisição do equipamento e material, “de acordo com as necessidades das crianças e o seu projeto pedagógico, tendo em conta critérios de qualidade” (ME, 1997, p.38).

1.3.Caracterização do grupo

De acordo com o Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho, a Educação Pré-Escolar constitui a primeira etapa da educação básica e destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, altura de ingresso no Ensino Básico.

A sala onde foi realizado o estágio era denominada de sala um. O grupo era constituído por vinte e cinco crianças (catorze do sexo feminino e onze do sexo masculino) com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade, cumprindo, deste modo, a legislação em vigor, que, de acordo com o Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho, define uma lotação máxima de vinte e cinco crianças por sala, neste nível educativo. Faziam parte do grupo oito crianças que frequentavam o jardim-de-infância pela primeira vez e duas crianças que eram apoiadas semanalmente por um terapeuta da fala.

Deste modo, a prática educativa realizou-se com um grupo heterogéneo, com crianças a apresentar competências diferenciadas, evidenciando diferentes percursos de vida. De acordo com Vygostky (citado por Oliveira-Formosinho, 2007), esta interação é benéfica já que coloca as crianças na, intitulada, Zona de

Desenvolvimento Proximal (ZDP¹) que lhes permite progredir gradualmente através do contacto com crianças em níveis de desenvolvimento mais elevados. Segundo o autor, a ZDP é a relação entre o nível de desenvolvimento real (capacidade de resolver problemas) e o nível de desenvolvimento potencial (funções em processo de amadurecimento, quando ainda não consegue realizar uma tarefa sozinho) (op. cit., 2007). Assim, quando “uma criança acha um problema demasiado difícil para resolver sozinha” (Rogoff e Werstch, 1984 citado por Spodek 1998, p.37), pode ser “capaz de o resolver com a ajuda de um adulto ou de uma outra criança mais competente” (op. cit., p.37), permitindo assim trabalhar numa zona de potencial desenvolvimento. Através de um ambiente de cooperação, as crianças ajudam-se uma às outras, ensinando-se mutuamente (Spodek e Saracho, 1998). Como referem as OCEPE (ME, 1997), “a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (op. cit., p.35). Spodek e Saracho (1998) consideram que se deve lidar com as diferenças individuais das crianças. No entanto, para que isso seja possível, o educador deve diferenciar as expectativas relativamente às crianças. São as diferentes expectativas que temos de cada criança que nos permite individualizar a nossa ação. Schrankler (1976, citado por Spodek e Saracho, 1998, p.140) considera que uma sala mista representa uma “micro sociedade”. Se considerarmos o grupo como sendo uma sociedade, cada uma das crianças que a constituem são membros ativos na sua formação ”propiciando uma comunidade intelectual mais rica para as crianças” (op. cit., p.140). De acordo com o mesmo autor, existe uma relação positiva na convivência de grupos formados por crianças com diferentes idades, ao nível do desenvolvimento de relações afetivas e da autoestima. A organização dos grupos desta forma, ainda de acordo com Schrankler (citado por op. cit., 1998), promove uma atitude positiva das crianças.

Num mundo multicultural acentuam-se as diversidades, levando a sociedade a preocupar-se, cada vez mais, com a importância da existência de um maior respeito

¹ **ZDP**-conceito criado por Vygostky que diz respeito ao processo de aprendizagem, na zona de desenvolvimento proximal.

por cada criança, como um ser único. Um educador deve estar atento à necessidade da diferenciação de situações de aprendizagem, em resposta à diversidade de necessidades e interesses que as crianças, com diferentes vivências e culturas, apresentam. Para tal, é crucial a interação das crianças entre elas, com os adultos, mas, sobretudo com o que as rodeia. Deste modo, pode considerar-se que a heterogeneidade pode ser bastante benéfica, pois descobre, na individualização de cada criança e no convívio com os seus pares, uma condição para melhorar as suas capacidades cognitivas (Niza,2013).

Capítulo 2- Itinerário formativo

O estágio inseriu-se na unidade curricular de Prática Educativa, com o objetivo de promover competências efetivas de observação, intervenção, reflexão, comunicação e investigação educativa. Esta etapa da formação permitiu aprofundar os conhecimentos relativamente a múltiplos aspetos essenciais à promoção do desenvolvimento integral das crianças, mas também compreender, de forma mais profunda, a evolução do sistema educativo e das práticas dos educadores.

A componente de prática educativa realizou-se durante 7 meses, tendo tido início a 12 de novembro de 2013 e terminando a 27 de maio de 2014.

Como refere Schön (1983, citado por Coelho, 2004, p.193), “*reflexion-on-action*”² parece ser a solução para os educadores reverem as suas práticas, pois “corresponde à reconstrução mental da ação, à sua análise retrospectiva”. Ao longo desta etapa do processo formativo realizei cinco dossiês reflexivos de estágio, em função das quatro etapas de estágio. Esta narração reflexiva das vivências durante a prática educativa permitiu a reflexão sobre a sequência e a complexidade das aprendizagens realizadas, tornando-as mais significativas. Nóvoa (1992) refere que um educador, para ser competente, deve, ao longo da sua ação, desenvolver um espírito reflexivo e crítico. Como tal, a prática permitiu encarar esta formação como um processo permanente e contínuo da experiência num jardim-de-infância. O percurso realizado e relatado em diversas etapas permitiu a criação de condições para refletir, individualmente e com a colega de estágio, de forma a construir o meu conhecimento. Alarcão (1991) salienta que um educador em formação deve incluir uma componente de reflexão partindo das situações vivenciadas, para a realização de uma retrospectiva da sua ação enquanto observador participante.

A minha prática educativa dividiu-se em diferentes etapas:

² “**reflexion-on-action**” refere-se à reflexão sobre a ação que permite ao profissional progredir e construir a sua forma pessoal de conhecer e adquirir uma competência para agir com eficiência, construindo um conhecimento que, emergindo da prática se torna num conhecimento inteligente porque refletido.

- I) A primeira etapa denominou-se de Observação e decorreu de 11 de novembro a 20 de dezembro de 2013, correspondendo à fase preparatória e de reconhecimento. Esta fase tinha por objetivo diagnosticar necessidades e intenções de aprendizagem, através da observação do contexto educativo. Esta observação assentava na organização do ambiente educativo, observação das práticas da Educadora Cooperante³, definição dos aspetos curriculares relevantes e na recolha, tratamento e sistematização de dados.
- II) A segunda etapa designou-se de Entrada Progressiva na Atuação da Prática, tendo ocorrido de 8 a 31 de janeiro de 2014 e correspondendo à fase de Integração. O objetivo era a integração progressiva em contexto educativo, nomeadamente relativamente à atuação pedagógica com responsabilidade gradual, selecionada em colaboração com a Educadora Cooperante.
- III) A terceira etapa, Desenvolvimento de Práticas Pedagógicas, decorreu de 5 a 28 de fevereiro, tratando-se de uma continuação das etapas anteriores e que me permitiu planificar e desenvolver atividades de acordo com o projeto educativo vigente.
- IV) Por fim, ocorreu a quarta etapa, Implementação e Desenvolvimento do Projeto Pedagógico, que decorreu de 2 de abril a 23 de maio, cujo objetivo era a implementação, gestão e desenvolvimento integral de um projeto da inteira responsabilidade do grupo de estágio, o que incluiu a planificação, dinamização e avaliação do projeto com as crianças, em parceria com a Educadora Cooperante.

³ **Educador(a) Cooperante**- segundo consta no Decreto -Lei nº43/2007 de 22 de fevereiro no artigo nº19 referindo-se aos docentes das escolas cooperantes que colaboram na formação como orientadores, denominados “Orientadores Cooperantes”. No entanto, ao longo deste relatório sempre que referenciar Educador(a), estou a referir-me ao que consta na nomenclatura legal.

2.1. Fase de Observação e Reconhecimento

Durante o período de Observação pude constatar que estava perante um grupo de crianças heterogéneo. Este grupo de crianças aparentava estar adaptado ao jardim-de-infância, nomeadamente ao espaço, rotinas e materiais, apresentando os elementos, de um modo geral, uma boa capacidade de comunicação. Tratava-se de um grupo que manifestava recetividade a novos desafios, demonstrando interesse e entusiasmo pelas atividades propostas pelos adultos e por crianças.

O período de observação permitiu a interação com as crianças, o que possibilitou conhecer melhor as suas capacidades, interesses e dificuldades, algo que considero essencial à realização das fases seguintes da minha prática educativa. Como referem as OCEPE (ME, 1997, p. 25), “o conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades”. É partindo do que conheço de cada criança que poderei guiar a minha ação, apoiando cada uma, permitindo-lhe avançar nas suas aprendizagens.

Partindo da ZDP, proposta por Vigotsky, Bruner lançou a ideia de scaffolding ou andaime, enquanto processo de apoio às crianças nas suas progressões. Segundo Bruner (1978, citado por Oliveira-Formosinho, 2007, p.260) se a “criança mostra interesse e toma iniciativa”, o papel do adulto é o de apoiar a criança de modo que esta possa descobrir o que sozinha não conseguiria. Ao longo da prática, pude observar que a Educadora Cooperante individualizava a sua ação, permitindo ajudar as crianças na sua aprendizagem. Esta realizava as suas planificações tendo em conta as necessidades individuais das crianças, bem como o contexto social que as rodeava. “A aprendizagem não é estanque e depende da ação e saberes envolvidos” (op. cit., p.266).

Segundo as OCEPE (ME, 1997, p.40) a sucessão de cada dia ou de cada acontecimento tem um certo ritmo. Esse ritmo é marcado, muitas vezes, pela existência de uma rotina educativa, que deve ser planeada pelo educador e pelas crianças. É esta participação conjunta que permite às crianças preverem os

acontecimentos e proporem alterações, tornando-as sujeitos ativos do seu próprio processo de desenvolvimento. Durante a prática, pude verificar a existência de rotinas diárias (vide apêndice 3) o que, de acordo com Spodek e Saracho (1998) favorece uma melhor compreensão da organização do tempo. Segundo os mesmos autores, as rotinas diárias determinam horários para a realização de determinados acontecimentos que surjam durante o dia, permitindo às crianças antecipar acontecimentos, bem como a noção do desenrolar do tempo, o que permite o desenvolvimento da autonomia. Pude constatar que a rotina era flexível na medida em que, sempre que necessário, o plano era alterado.

O modelo pedagógico pelo qual a instituição se regia era o Movimento da Escola Moderna (MEM), que se foi consolidando ao longo dos últimos anos, através de um trabalho de cooperação de educadores com recurso a reflexões teóricas e inovações de práticas (Folque, 1999). O MEM caracteriza-se por uma partilha de informação, onde as crianças são os intervenientes no meio social, ou seja, envolve as crianças na sua própria aprendizagem, partindo dos seus interesses e necessidades e englobando as crianças na organização e gestão da aprendizagem. Este modelo (MEM) contribui para uma aprendizagem democrática, estimulando a liberdade de pensamento e de expressão das crianças. “As oportunidades da criança de agir e explorar, num ambiente rico, no sentido de desenvolver uma compreensão pessoal do mundo, são o foco central dessas práticas” (Folque, 1999, p. 2).

Durante a prática, pude constatar que as crianças se encontravam num espaço organizado de modo a promover um clima de bem-estar, no qual as crianças se expressavam, dando a sua opinião de acordo com as suas ideias e experiências. Como refere Folque (1999), o MEM realça o papel do grupo de modo a que a aprendizagem seja baseada nos problemas que surjam pelas crianças e pelo ambiente em que estão, através da comunicação, negociação e cooperação. O papel do educador deve ser o de mediador de forma a promover a participação guiada das crianças através da observação, com o intuito de promover o seu desenvolvimento. Segundo as OCEPE (ME, 1997), as práticas de um educador passam por diferentes etapas interligadas. Estas etapas pressupõem a observação, planificação, ação, avaliação, comunicação e articulação do trabalho que é desenvolvido e continuado ao

longo do ano. É através da observação que o educador realiza uma análise da realidade e constata a evolução das crianças/grupo e os seus principais interesses. Deste modo, a observação é “a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (op. cit., p.25).

Durante a prática, pude verificar que as atividades que se realizavam em sala, de um modo geral, eram variadas, adequadas e diferenciadas. A Educadora Cooperante apresentava-as para que fossem realizadas individualmente, em pequeno e grande grupo, procurando que todas as crianças participassem. Pude verificar, no entanto, que as atividades eram planeadas pela Educadora Cooperante, consoante a realização de uma ficha no início do ano letivo, preenchida pelos encarregados de educação, dando pouco espaço à planificação conjunta com as crianças. Segundo Fernandes (2001 citando Freire, 1975, p.116), o “papel do educador é ajudar os educandos a questionar a realidade, a problematizá-la, a desocultá-la através do aumento dos conhecimentos acerca dela e do desenvolvimento do espírito crítico”. Atualmente potencia-se, cada vez mais, a participação da criança, considerando “que todas as crianças são capazes, por si mesmas, de proceder a opções racionais e dignas de serem consideradas” (Cimmilo 1998 citado por Masdeval, 1993, p.21). Do processo educativo fazem parte as crianças (com os seus interesses e opiniões) e os objetivos traçados de acordo com a sociedade da qual as crianças fazem parte (significados e valores sociais), sendo a sua essência a interação destes elementos (Oliveira-Formosinho, 2007, p.21).

O Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC) revelou ser um ótimo auxílio para observar e avaliar os grandes focos de interesse por parte das crianças (Portugal e Laevers, 2010). O SAC é um instrumento de apoio à prática pedagógica do educador de infância, considerando o bem-estar e a implicação das crianças. Durante a prática educativa tive a oportunidade de preencher duas fichas correspondentes à avaliação geral do grupo (implicação e bem estar). Esta observação teve como finalidade perceber o nível de bem-estar e de implicação de cada criança em sala, através dos interesses das crianças. Este instrumento de avaliação tornou-se muito útil, também, para constatar a evolução de algumas das crianças (vide apêndices 5 e 6).

2.2. Fase de Integração

A fase de integração dividiu-se em duas partes. A primeira fase previa atividades pontuais e iniciou-se com a dinamização da hora do conto por mim e pela minha colega de estágio. Esta atividade intitulava-se “O Quiquiriqui” e incluía jogos de motricidade e atividades de expressão plástica relacionados com a época do Natal (vide apêndices 7, 8 e 9).

Na segunda fase, a minha ação surgiu através da realização de planificações integrando as diversas áreas de conhecimento⁴ e a sua articulação, integradas nas rotinas conhecidas pelas crianças, tomando-as enquanto participantes (ME,1997). De acordo com a etapa anterior, de modo a “refletir sobre os passos a dar” (Zabalza, 1992, p.25) e os efeitos que podiam surgir, organizei a planificação como “um conjunto integrado” de conhecimentos e ações (op. cit., p.25). Durante a prática, as planificações eram realizadas e desenhadas de forma aberta, permitindo ir ao encontro dos interesses das crianças, tendo estas tido um papel importante nas atividades que desenvolvi (ME, 1997). Nesta fase, foram diversas as planificações realizadas, que assentaram em temáticas contempladas no projeto educativo da Educadora Cooperante. Saliento a planificação da história “A floresta de Água” em que recorreremos à utilização de um flanelógrafo para a dramatização da história. No final, o flanelógrafo ficou disponível para a livre exploração por parte das crianças, devido ao interesse e curiosidade demonstrado pelas mesmas (vide apêndice 10). Esta atividade permitiu a aquisição de diversas aprendizagens por parte das crianças, durante o conto da história, mas especialmente durante a livre exploração do flanelógrafo.

⁴ Formação Pessoal e Social, Conhecimento do Mundo e Expressão e Comunicação (Ministério da Educação, 1997).

2.3.Fase de implementação e Desenvolvimento do Projeto pedagógico: A Brincar a brincar e a cozinha a explorar

“Toda a pessoa tem direito a um nível de vida suficiente para lhe assegurar e à sua família a saúde e o bem-estar, principalmente quanto à alimentação, ao vestuário, ao alojamento, à assistência médica e ainda quanto aos serviços sociais necessários” (Diário da República, 1978, p. 490).

Segundo Edwards, Gandini e Forman (1999, p.47) “O trabalho com projetos oferece amplos textos, pretextos e contextos para conversas genuínas e extensas entre adultos e crianças”. O Projeto “A brincar, a brincar e a cozinha a explorar” desencadeou-se a partir de um conto da história “Os Três pequenos cozinheiros!”, narrada pela mãe de uma criança. No final do conto, a mãe convidou as crianças para visitar o hotel onde trabalhava para conhecerem a cozinha. Esta ideia surgiu devido ao interesse demonstrado pelas crianças, que colocaram várias questões sobre o tema. No dia da visita fomos à procura de novas descobertas. As crianças exploraram a cozinha e fizeram biscoitos em forma de margarida, receberam aventais e, para lhes darmos uso, planeámos realizar várias atividades de culinária na instituição educativa. Iniciámos assim este percurso que proporcionou muitas descobertas em redor da cozinha e da gastronomia (vide apêndices 11,12,13).

Segundo Katz e Chard (1989, p.3), o trabalho de projeto pode ser “um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico”, um trabalho que um grupo lidera e lhe dedica muito envolvimento (pesquisas, planificações, reflexões e avaliações). As mesmas autoras defendem que, se as crianças se envolverem em questões do seu interesse, estão mais preparadas para resolver problemas, pesquisarem e aprenderem. São situações como estas que permitem a sua estimulação e o desenvolvimento do seu espírito crítico, da curiosidade e do sentido de iniciativa.

Na perspetiva de Katz e Chard (1989), podemos descrever os projetos como tendo três fases, interligadas: (I) “Planeamento e arranque”; (II) “desenvolvimento” e, por

último, (III) “reflexões e conclusões” (op. cit., p.172). No caso do projeto desenvolvido durante a minha prática educativa, o seu planeamento e arranque surgiu do interesse que as crianças demonstraram sobre o tema da cozinha. Esta fase foi marcada pelo diálogo com o grupo, promovendo a partilha de ideias, informações e experiências das crianças em relação à cozinha. O papel dos adultos, nesta fase, foi, essencialmente, o de ouvinte, cuja principal preocupação incidiu na mediação das conversas.

Ausubel (1963, 1968, citado por Novak e Gowin, 1984) refere que a criança, para aprender significativamente, tem de relacionar os conhecimentos prévios com os que vai aprendendo. O papel do adulto é o “de encorajar”, utilizando “ferramentas” (Novak, 1998, p.51) adequadas para que a criança consiga tomar decisões e encontrar soluções para um problema que surja. As aprendizagens significativas, juntamente com as diversas experiências das crianças, “conduzirão ao engrandecimento (empowerment)”, preparando as crianças para “lidar com a mudança”(op. cit., p.51). Posteriormente, as crianças trouxeram de casa objetos relacionados com o tema, para colocar na área da casinha. Algumas crianças trouxeram desenhos da cozinha de sua casa, tiraram fotografias da cozinha da escola, tendo este material sido a base do início da construção da teia de conceitos (vide apêndice 14).

A teia de conceitos, inspirada no denominado “mapa concetual”, criado por Novak (1998, p.51) é uma “ferramenta de representação do conhecimento”, através da qual faz o relacionamento de conceitos. Este apoia a aprendizagem das crianças, a realização da avaliação de tarefas que se realizam e a procura de alternativas, cuja finalidade é dar resposta a novos conhecimentos. A utilização do mapa concetual permite uma clarificação de algumas ideias-chave, em que as crianças e o educador se devem concentrar de forma a concretizar uma determinada “tarefa de aprendizagem específica” (op. cit., p. 51; Novak e Gowin, 1984). O mapa concetual é uma forma de as crianças visualizarem os conceitos que já adquiriram, através de ligações, recorrendo aos elementos visuais, como por exemplo a setas, traços, entre outros, de modo a estabelecer uma “relação de significado” (Novak, 1998, p.51) entre conceitos. A criação do mapa concetual deve partir de conceitos gerais para conceitos mais específicos, de modo a revelar a organização do conhecimento da

criança (vide apêndice 15). A utilização do mapa conceitual permite expor os conceitos de forma explícita e concisa com o intuito de demonstrar as “relações entre as ideias principais” (op. cit., p.51) de forma simples, através da “capacidade visual” estabelecida por “ligações cruzadas entre grupos de conceitos” (op. cit., pp.94-98). Como salienta Novak (1998, p.98), a aprendizagem é significativa quando as crianças relacionam “novas informações com ideias que já conhecem”.

Na fase de desenvolvimento do projeto, fomos construindo a teia de conceitos, surgindo respostas e novas questões a esclarecer, através de planificações e atividades (vide apêndices 16, 17 e 18). O papel do educador, segundo Katz e Chard (1989, p. 175), é “fornecer material e dar sugestões e conselhos sobre as formas adequadas de representarem as suas descobertas e ideias” e foi o que procurámos fazer. Ao longo deste projeto, tivemos a preocupação de integrar as diversas áreas de conteúdo, criando situações para o desenvolvimento das crianças (ME, 1997).

A planificação da confeção de um bolo de laranja surgiu de uma sugestão minha e da minha colega de estágio. Antes da sua confeção, as crianças realizaram um registo onde desenharam os ingredientes que iríamos necessitar para a confeção do bolo (área da expressão plástica) e colocaram o número (domínio da matemática) de ingredientes escritos por baixo da tabela correspondente, tendo sido lido às crianças o que estava escrito (linguagem oral e abordagem à escrita). Posteriormente, todas as crianças, divididas em grupos, puderam colocar os ingredientes por ordem e fazer o bolo utilizando os utensílios necessários. As crianças familiarizaram-se com os utensílios necessários à confeção do bolo através de um jogo, que consistia em conhecer os utensílios que são utilizados na cozinha e a sua função (vide apêndice 19).

A decisão de realizar doce de abóbora surgiu a partir da dramatização da história “Eu nunca comerei tomate”, que abordava os legumes. “O modo como o(a) educador(a) lê para as crianças e utiliza os diferentes tipos de texto constituem exemplos de como e para que serve ler” (ME, 1997, p.70). A planificação da confeção do doce de abóbora surgiu de uma conversa com as crianças, sobre o facto de terem comido o doce na CAF, tendo a sua confeção sido realizada com a participação das crianças

(vide apêndice 20). Antes da confeção deste doce, as crianças pesquisaram e partilharam informações sobre a sua origem e características do legume, na área da reunião. Segundo Dottrens (1974) o esforço e a dedicação resultam do interesse por parte da criança sobre os temas, de modo a alcançar a sua aprendizagem. A Educadora Cooperante, no seu projeto pedagógico de sala, incluía a comemoração de algumas festividades. Com o aproximar do dia da mãe, esta conversou com as crianças, sugerindo algumas ideias para a prenda a dar às mães, de entre as quais se incluiu a confeção do doce. Foi assim planificada a atividade juntamente com as crianças, que decidiram que a prenda do dia da mãe seria um frasco de vidro com doce (vide apêndice 21). Como refere Dottrens (1974), todas as tarefas que são claras às crianças fazem “nascer o desejo ou a necessidade de as realizar” (op. cit., p.47).

Devo salientar que as atividades realizadas ao longo do projeto resultaram do interesse demonstrado e verbalizado pelas crianças, tendo em conta o seu “papel ativo na construção da sua aprendizagem”, encarando-as como sujeitos (ME, 1997, p.19), num ambiente educativo organizado. Este ambiente educativo promovia a escuta e valorização da criança contribuindo para o seu bem-estar e auto estima, promovendo a sua vontade de aprender (op. cit.).

A fase da Implementação do Projeto teve como objetivo ajudar as crianças a descobrir um tema que permitisse às crianças desenvolver um projeto através do trabalho em grupo e individual. Katz e Chard (1989, p.175) “consideram que as crianças podem adquirir realmente conhecimentos novos à medida que os aplicam.”

Em diálogo em grande grupo, fomos relembrando o acontecimento que despertou a curiosidade no grupo e, apropriando-nos dessa situação, tentámos organizar e sistematizar a informação sobre a cozinha. Assim, registámos o que as crianças sabiam e o que queriam saber. O resultado inicial foi afixado num placard da sala, assim como a sua evolução e a teia de conceitos final (vide apêndice 22, 23, 24). Segundo Katz e Chard (1997, p.170), a exposição de trabalhos permite às crianças uma maior independência em relação ao adulto. O educador observa e interage com as crianças, incentivando-as e podendo sugerir ideias enquanto desenvolvem as suas aprendizagens. As crianças visualizam o seu progresso, individual e em grupo,

através da discussão e exposição do que aprenderam e como aprenderam, recorrendo à utilização de diversos materiais. A exploração de materiais permite que as crianças se sintam motivadas e interessadas em descobrir mais sobre o tema. A exposição torna assim possível a existência de uma avaliação contínua, como salienta as OCEPE (ME,1997, p. 27) tanto para as crianças como para o educador, de modo a “estabelecer a progressão das aprendizagens”, tendo como base as necessidades das crianças e do grupo”.

Nesta fase e tendo em consideração as respostas dadas pelas crianças, fomos realizando planificações, com base as “informações novas” que iam surgindo (Katz e Chard, 1997, p. 143). Esta prática, preconizada pelas OCEPE (ME,1997), é um processo necessário para que o educador melhore a qualidade da sua prática educativa, considerando “a voz das crianças” (op. cit., p. 37).

O papel do educador, em relação às atividades, deve ser flexível, permitindo às crianças aprendizagens significativas. Como refere Spodek e Saracho (1998, p.136), “a flexibilidade é necessária em qualquer rotina”. Igualmente importante para os autores, referenciados anteriormente, é o respeito pelos tempos e autonomia individual da criança. Os educadores que desejam individualizar a aprendizagem e desenvolver a autonomia das crianças, segundo Spodek e Saracho (1998, p.136) devem utilizar algumas “variações que permitem às crianças realizarem suas atividades em seu próprio ritmo”. “As atividades são estruturas de um currículo com final aberto que propiciam oportunidades de aprendizagem para as crianças” (Spodek e Saracho, 1998, p.124).

De um modo geral, a comunidade educativa colaborou no desenvolvimento do projeto, através da disponibilização de fotografias e plantas das suas cozinhas e ainda com a visita ao Hotel, permitindo que o grupo pudesse ter respostas ao que queria descobrir. Estas visitas tinham como objetivo que as crianças pudessem ver as diferenças entre as várias cozinhas e como ter contato com os utensílios existentes.

A visita ao hotel contribuiu para que o grupo tivesse conhecimento e contato com as regras inerentes ao local (o que vestir, como lavar as mãos e os cuidados de higiene

inerentes ao processo de preparação dos alimentos). Estas regras foram abordadas com o grupo de crianças pela mãe de uma criança, Técnica de Qualidade, Ambiente e Segurança no hotel em questão. Além das informações transmitidas, foram fornecidos aventais às crianças, antes da sua entrada na cozinha (vide apêndice 13). Segundo Katz e Chard (1997, p.173), as visitas podem “aumentar o realismo”, visto que permite à criança experienciar situações novas, através da partilha e da solicitação de esclarecimentos sobre a perceção do que vivenciam. Nos dias que antecederam a divulgação, as crianças fizeram desenhos relacionados com a cozinha que foram expostos na porta, enquanto forma de divulgar e valorizar o seu trabalho (ver apêndice 25).

Na manhã da divulgação a ilustradora Carla Nazareth visitou a instituição. O convite à sua participação surgiu pelo facto da ilustradora ter trabalhos sobre a temática do projeto. Assim, como as crianças tiveram oportunidade de ouvir a história da “Princesa Ervilha”, ilustrada pela Carla Nazareth, solicitámos-lhe a ilustração da capa da história, ficando colocada à entrada do jardim-de-infância num cavalete com o respetivo livro (vide apêndice 26).

Para culminar, foi organizada uma apresentação aos pais, amigos e instituição, realizada através de uma visita guiada pelas crianças, de forma a “explicar o que aprenderam, como aprenderam e os procedimentos” que utilizaram para concretizar o projeto (Katz e Chard, 1997, p.176). Durante todo o projeto, fomos avaliando e observando os comportamentos e as opiniões das crianças relativamente às experiências vivenciadas e sobre o que gostaram mais e menos. Houve ainda oportunidade para fazer uma avaliação final com as crianças, para que pudessem exprimir a sua opinião e partilhar as suas aprendizagens sobre o tema principal do projeto: a cozinha (vide apêndice 24). Katz e Chard (1997) referem que se espera que as crianças partilhem uma “compreensão completa” (op. cit., p.175) do projeto que desenvolveram. No final da visita, as crianças e os pais deixaram comentários sobre o projeto e sua divulgação (vide apêndice 27) e as crianças levaram um livro de receitas construído ao longo do projeto (vide apêndice 28).

As OCEPE (ME, 1997, p. 37) referem que “planear e avaliar com as crianças (...) são oportunidades de participação das crianças e meios de desenvolvimento cognitivo e da linguagem”, sendo, por este motivo, a avaliação do projeto encarada como um momento importante, para refletir sobre os pontos fortes e menos fortes com o intuito de melhorar a minha ação.

PARTE II: EXPERIÊNCIAS - CHAVE

Capítulo 3- Abordagem de Mosaico: um exercício investigativo

A Abordagem de Mosaico, desenvolvida por Alison Clark e Peter Moss (2001), é um método de documentação da ação educativa, que assume a criança como um agente da sua própria vida, com uma voz própria e com direitos, como construtora do seu conhecimento. Trata-se de um processo de construção da reflexividade das crianças e da equipa educativa, com o qual tive o meu primeiro contacto no âmbito da unidade curricular de Seminário Interdisciplinar, do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Esta abordagem foi utilizada na sua dimensão investigativa durante a minha prática educativa, tendo como principal objetivo conhecer as perspetivas das crianças em relação ao jardim-de-infância.

A Abordagem de Mosaico, que reconhece a instituição educativa enquanto lugar democrático no qual todos devem ter voz, é influenciada pela Pedagogia de Participação e pelo Modelo Curricular de Reggio Emília, através dos quais a criança tem direitos e competências. Assim, a Abordagem de Mosaico, muito embora considerando a importância da participação de todos os intervenientes no processo educativo, tem como principal objetivo dar Voz à criança. De um modo geral, podemos caracterizar esta abordagem como sendo:

- Participativa: as crianças são vistas como indivíduos com competências e agentes da sua própria vida;
- Adaptável: preconiza a adaptação das estratégias às crianças e ao contexto;
- Multimétodo: combina diversos métodos de valorização de escuta das diferentes crianças, expressas de diferentes formas e não apenas através da linguagem verbal;
- Reflexiva: os adultos e as crianças são encarados como especialistas das suas vidas, que evoluem através de processos de reflexão;
- Incorporada na prática: é executada com as crianças num clima de escuta, o que permite a sua aplicação no decorrer da experiência diária.

3.1.Objetivo, contexto e métodos

Com o presente exercício investigativo, de índole qualitativa, pretendíamos compreender quais as perspetivas das crianças sobre os espaços e atividades proporcionados em contexto institucional que mais lhes agradavam. Para tal, foi implementada a Abordagem de Mosaico no contexto descrito na primeira parte do presente relatório. O critério de escolha da amostra baseou-se no tempo de frequência das instituições educativas, resultando na seleção de uma criança que frequentava o jardim-de-infância pela primeira vez e a outra que a frequentava pelo último ano.

A Abordagem de Mosaico recorre à utilização de métodos suscetíveis de serem adaptados pelo investigador, como: o uso de câmaras de vídeo e de fotografia; o recurso aos circuitos, os mapas; as reuniões, conversas e a manta mágica; as dramatizações, observação e documentação.

Esta abordagem possui duas a três fases: a fase da recolha de informação; a fase de reflexão e discussão e, quando a abordagem é utilizada em torno da resolução de um problema concreto, a fase de decisão. A fase de recolha de informação remete a uma recolha conduzida pelas crianças, ou seja, reúnem-se as perspetivas das crianças, assegurando que o mais importante é ouvir a criança e as suas vontades. Nesta fase recorre-se à utilização de diversos métodos, como o uso de entrevistas, através de questões curtas, estruturadas e abertas para alcançar o ponto de vista das crianças acerca da sua realidade.

As questões base que serviram de guião à presente investigação foram:

- Qual a perspetiva da criança acerca da sua experiência no jardim-de-infância?
- Do que mais gostas no jardim-de-infância?
- Como é que a criança se sente?
- O que mudava?

Na segunda fase (fase de reflexão e discussão), a Abordagem de Mosaico preconiza que toda a informação recolhida seja analisada em conjunto, de modo a se dialogar e refletir sobre os pontos de vista da criança. Nesta fase, a equipa de estágio recorreu à utilização da manta mágica através da qual se refletiram as evidências retiradas pelas crianças ao longo da investigação, de modo a alcançar os resultados.

Tendo em consideração a importância das questões éticas num processo investigativo, procurámos obter o consentimento informado da instituição, dos pais e das crianças. Em resposta a estas exigências foi elaborada uma carta (vide apêndice 29) para informar os encarregados de educação e obtivemos o consentimento informado das crianças através de uma conversa informal.

3.2. Instrumentos e procedimentos

Tendo por base a metodologia priorizada, procurámos respeitar as fases, instrumentos e procedimentos que estão na base da sua vertente investigativa:

- Os registos de imagem foram utilizados pelas crianças para captarem imagens do que consideravam mais importante.
- Os circuitos consistiram na exploração do espaço, realizada através de um passeio guiado pelas crianças que associaram os registos (fotografias, desenhos ou outros) com os locais que lhes eram mais significativos.
- Os mapas, enquanto forma de registo e representação dos circuitos, ofereceram às crianças a oportunidade de discutirem e refletirem sobre as suas experiências através da análise de um registo visual.
- As reuniões e as conversas realizadas em ambiente calmo e flexível deram a oportunidade às crianças de partilharem as suas opiniões e aos adultos de conhecerem os locais que mais agradavam às crianças e motivos das suas preferências. As dramatizações, muito embora, na minha prática, não tenham sido utilizadas, são um recurso da metodologia em causa, especialmente utilizado com crianças com idades inferiores a dois anos.

- A observação e documentação foram realizadas pelo recurso a registos fotografias e de variados meios de comunicação e representação, bem como aos comentários das experiências das crianças.
- As conversas realizadas com as crianças, pais/encarregados de educação, educadores e auxiliares para conhecer as perspetivas das crianças, através de conversas informais.
- A manta mágica era o espaço de observação e reflexão acerca dos momentos mais marcantes para a criança, através de comentários e integração de elementos de pesquisa.

Como preconizado pela Abordagem de Mosaico, foi realizada uma reunião com as crianças, cumprindo-se deste modo a primeira etapa de recolha de dados. Esta primeira reunião teve como objetivo apresentar a Abordagem de Mosaico e sua finalidade às crianças. Como resultado da reunião, voluntariaram-se a participar oito crianças, das quais escolhemos duas, pelos motivos já indicados.

No sentido de procurar compreender qual a perspetiva das crianças sobre o jardim-de-infância, nomeadamente sobre as suas experiências na instituição educativa, atividades que lá se desenvolvem que mais lhes agradavam, o que sentiam quando estavam no local e o que gostariam de mudar, realizámos conversas informais de acordo com o guião apresentado. Por indicação da Educadora Cooperante, as conversas ocorreram fora do contexto de sala, já que o ruído natural de uma sala de atividades não permitia aceder de forma clara às respostas das crianças.

3.3.Fonte de Dados

As transcrições das conversas com as duas crianças, que foram registadas por escrito no momento da entrevista podem ser consultadas no final deste relatório (vide apêndice 30). Depois de finalizadas as entrevistas, foi solicitado às crianças que tirassem fotografias ao que mais gostavam no jardim-de-infância, durante o circuito efetuado pelas mesmas. Posteriormente realizou-se um mapa onde foram colocadas

as fotografias (Figura 1 e 2) e as crianças justificaram as suas escolhas (Figuras 3, 4, 5, 6).

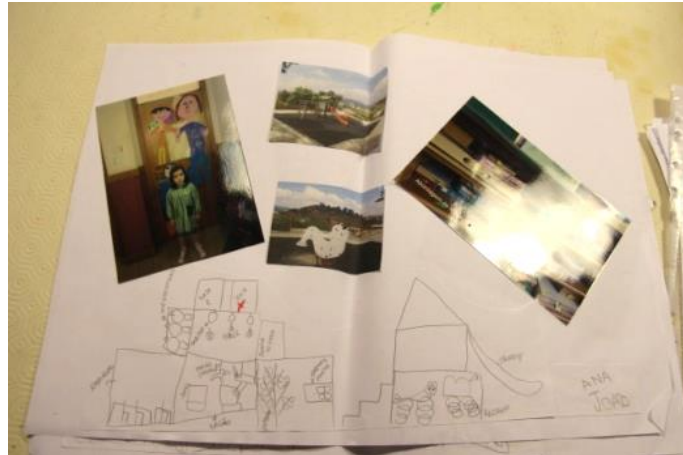


Figura 1: Mapa de A.J



Figura 2: Mapa do R.



Figura 3: Justificação da escolha da A.J relativa ao exterior



Figura 4: Justificação da escolha do R, relativa ao exterior

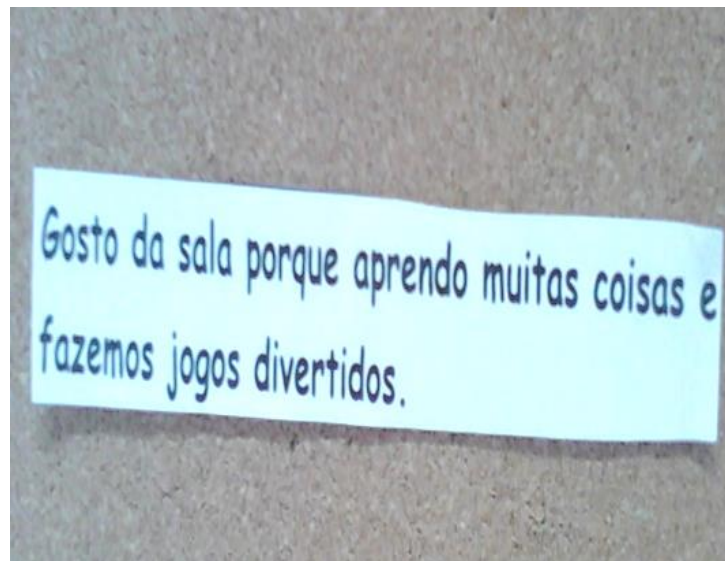


Figura 5: Justificação da escolha da AJ em relação ao JI

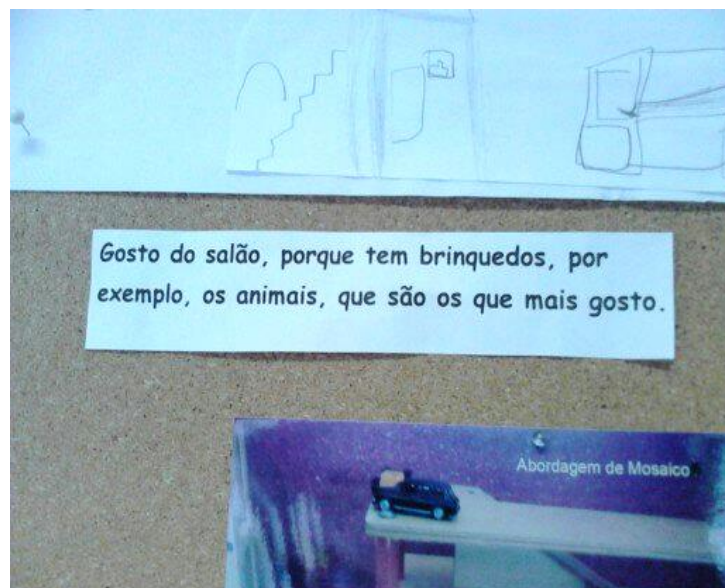


Figura 6: Justificação da escolha do R em relação ao JI

O recurso à manta mágica (Figuras 7, 8) permitiu a apresentação dos dados das crianças, efetuando-se esta apresentação num placar de cortiça que nos foi disponibilizado pela Educadora Cooperante para este fim. Por fim nesta abordagem, realizámos entrevistas aos pais, Educadora e auxiliares, com o objetivo de conhecer a visão destes sobre as perspetivas das crianças que participaram no estudo (vide apêndice 30).



Figura 7: A Manta Mágica

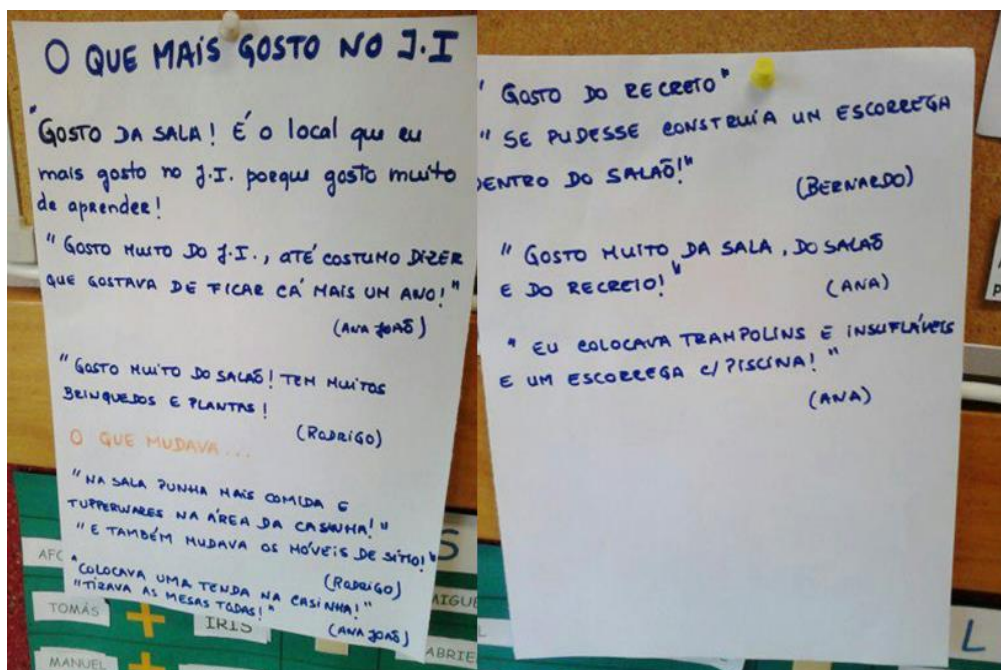


Figura 8: Conclusões e justificações das crianças

3.4. Análise e Interpretação dos dados

Os dados recolhidos e registados por escrito no momento das entrevistas realizadas no âmbito desta investigação (crianças, pais, encarregados de educação, auxiliares e Educadora), relativos às crianças AJ e R, permitem-nos compreender diferentes perspetivas. Relativamente ao espaço exterior, a AJ tirou fotografias ao parque infantil, porque, segundo ela, gostava de brincar e correr. Além disso, podemos concluir, através da análise à Figura 8, que AJ era uma criança que gostava de frequentar o jardim-de-infância, referindo-se a ele enquanto local confortável onde aprendia e brincava. A AJ, segundo o pai, quando entrou para o jardim-de-infância, era uma criança reservada e agora, segundo as auxiliares e Educadora, era uma criança bem-disposta que se adaptava a todas os desafios diários proporcionadas na instituição educativa. O pai da AJ referiu que a frequência do jardim-de-infância era uma etapa e fase da vida dela, tendo a sua frequência sido uma opção que tomou. Acrescentou ainda que, *AJ sente-se em casa. Nunca em nenhum momento, ela disse que não queria vir*. Esta visão da AJ do jardim-de-infância era igualmente partilhada pelas auxiliares e Educadora Cooperante.

Relativamente ao local favorito, a AJ mencionava a sala pois realizava coisas divertidas, brincava, aprendia e gostava dos jogos de matemática. Além disso tinha preferência pela área de reunião, pois era um local onde partilhavam coisas e ela gostava de falar com os colegas. Por outro lado, o pai refere a leitura, pois a AJ gostava de ler e era incentivada em casa, visão igualmente partilhada pela Educadora, acrescentando ainda a expressão plástica.

No que diz respeito aos amigos favoritos, a AJ, indicava o M e o D, porque eram os mais novos e gostava de os ajudar. Esta visão era partilhada pelos restantes entrevistados.

A AJ lembrava que o melhor momento que vivenciou no jardim-de-infância foi quando viu um filme que mostrava o que fez durante o ano, para mostrar em reunião aos pais. Esta perspetiva vai ao encontro da visão da Educadora, que referia que a AJ gostava da apresentação e exposição de trabalhos realizados. As auxiliares

salientavam ainda que as saídas eram uma atividade que a AJ gostava, para depois expor e falar sobre o que aprendera e vivenciara.

Relativamente ao espaço exterior, as fotografias tiradas por R evidenciaram o parque infantil, que se revelou importante porque ele gostava de andar no escorrega. Além disso, através das observações e das entrevistas, podemos concluir que R era uma criança reservada, tímida e, de algum modo, insegura. Esta insegurança, de acordo com a opinião da mãe, expressa em conversa informal, pode dever-se à sua situação familiar. Durante essa conversa, pôde compreender-se a importância da instituição educativa na vida do R, na medida em que a sua frequência lhe permitia aprender regras e desenvolver as suas capacidades. O R gostava do jardim-de-infância, considerando-o um local bonito, onde pode estar com os colegas, participar em festas, trabalhar e brincar.

O local preferido de R era a área da casinha, mas segundo as auxiliares e Educadora, ele gostava de brincar na área da pista com carros, no exterior e fazer construções com os colegas. Esta visão era igualmente partilhada pela mãe que salientava que o R gostava de correr e brincar, não gostando de atividades em contexto de sala.

O R referiu que gostava da parte da manhã, pois tinha mais tempo para brincar com os colegas e com os amigos, o T,C,M e I. Além disso, para R o melhor momento do dia no jardim-de-infância era quando ia passear, visto que, de acordo com a conversa informal realizada com mãe, a criança não tinha oportunidade de o fazer sem ser em contexto educativo.

Relativamente ao contexto da instituição, através das entrevistas, foi possível constatar que o ambiente existente era bom, verificando-se uma relação de colaboração e entreajuda entre todos os intervenientes e equipa educativa. Constatou-se que o relacionamento da equipa educativa com os pais, intervenientes no processo educativo das crianças, era bom, existindo diálogo, participação e colaboração em prol das crianças que frequentavam o jardim-de-infância.

A Educadora referiu *que as suas crianças têm uma grande capacidade de comunicação, são alegres, interventivas, com gosto em aprender, coesas, apesar de*

muito heterogénea. Tendo em consideração a opinião da Educadora e a opinião dos pais, recolhida durante as conversas informais, podemos compreender que todos os adultos envolvidos consideravam a frequência do jardim-de-infância benéfica para as crianças, já que permite responder à algumas das suas necessidades enquanto crianças.

Este exercício investigativo evidencia uma perspetiva idêntica à de outras crianças que frequentam o jardim-de-infância, que o vêem como um local, não só de brincadeira, onde estão com os amigos, mas também onde desenvolvem as suas competências nas diversas áreas, alargando os seus conhecimentos.

A Abordagem de Mosaico permitiu-me valorizar a voz das crianças, onde estas são vistas como seres participativos com necessidades individuais e sociais. As vozes das crianças têm de ser valorizadas e reforçadas, pois todas as crianças têm perspetivas diferentes, inclusive das dos adultos, em relação a diversas situações, neste caso, em relação ao jardim-de-infância. As perspetivas das crianças, através de um trabalho conjunto, permitem modificar e melhorar o ambiente de modo a que as crianças se sintam despertas à realização de novas aprendizagens. A pedagogia de participação na Abordagem de Mosaico é evidente através da observação e escuta da criança, demonstrando as suas potencialidades, vendo a criança como detentora de direitos e competências.

A implementação desta abordagem influenciou-me enquanto futura profissional, visto ter-me permitido compreender a importância de ouvir e interagir com as crianças, ser paciente, saber organizar o tempo e o espaço de modo a recolher as perspetivas destas. Com esta abordagem as crianças demonstram uma elevada competência em expressar as suas opiniões e preferências, partilhar conhecimentos e construir significados. É importante salientar que, durante a minha prática e com o suporte das metodologias priorizadas, a confiança das crianças aumentou, expressando elas os seus sentimentos mais facilmente. As crianças tiveram oportunidade de adquirir novas habilidades cognitivas e contribuimos para o desenvolvimento da sua capacidade reflexiva.

Capítulo 4 - Com a mão na massa

4.1. A Aprendizagem pela ação

As orientações curriculares para a educação de infância, rejeitam as práticas educativas “tradicionais sem sentido para as crianças” e os que desvalorizam “o caráter lúdico” de inúmeras aprendizagens (ME, 1997, p.18).

A aprendizagem pela ação só se verifica quando a criança e a sua aprendizagem são valorizadas. Esta perspetiva exige ao adulto um comprometimento com os interesses das crianças, o que impõe empenho na promoção de ambientes capazes de darem lugar às crianças, enquanto figuras centrais do processo de aprendizagem. Como referem Vayer e Matos (1990, p.31), “é a criança que aprende e não o adulto que ensina a criança”. De facto, para que a aprendizagem ocorra, a criança tem de ter um “comportamento ativo” (op. cit., p.31) que deriva da influência do contexto onde ocorre a experiência. Ao longo do projeto desenvolvido, as atividades foram realizadas pelas crianças de forma a dar resposta aos seus interesses e necessidades. As receitas de culinária, confeccionadas ao longo do projeto desenvolvido, foram trazidas pelas crianças e culminaram com a construção de um livro de receitas que levaram no final do projeto. Das várias experiências, saliento a confeção do paté, cuja receita foi trazida por uma criança para fazer com os colegas, visto ser o seu preferido (vide apêndices 31, 32). A confeção das receitas proporcionaram aprendizagens para as crianças, na medida em que estas puderam “manusear” e ter contacto com “materiais”, neste caso, os ingredientes e utensílios necessários para a realização da receita, estando a “praticar a aprendizagem ativa” (Tompkins, 1991, citado por Brickman e Taylor, 1991, p.7). Por outro lado, sendo a atividade do interesse das crianças, permitiu que estas se envolvessem, partilhando a sua motivação com os colegas (op. cit.). Tendo em conta as escolhas das crianças e de forma a valorizar os seus interesses, estas expressaram vontade em trazer receitas, o que me permitiu compreender que “as crianças a escolherem e a tomarem decisões sobre o que fazer e como fazer”, tornam as atividades uma experiência de

aprendizagem (Tompkins, 1991, citado por Brickman e Taylor, 1991, p.9). Como refere Spodek e Saracho (1998) as atividades devem ser estruturadas, tendo a sua conclusão em aberto, “pois são as crianças que as realizam e determinam os seus conteúdos” (op. cit., p.124). As atividades devem ser integradas e organizadas através de projetos, em que “os conceitos e ideias vão aparecer em diferentes momentos”, levando a uma intencionalidade educativa. As orientações curriculares (ME,1997, p.93) referem que é importante que se garanta as condições das aprendizagens futuras com sucesso, “permitindo às crianças um contacto com a cultura e instrumentos” para a sua aprendizagem ao longo da vida. Neste sentido, é importante a articulação das áreas de conteúdo, pois como referem as OCEPE “as diferentes áreas de conteúdo” não devem ser “compartimentos estanques a serem abordados isoladamente”, já que a “construção do saber se processa de forma integrada” (ME,1997, pp.47- 48).

4.2. Aprendizagem Cooperativa

As crianças, ao longo do projeto, estiveram empenhadas na realização das atividades, porque “lhes foi dada a liberdade” para realizar descobertas através “da exploração e experimentação”, tornando as crianças mais independentes e autónomas (Tompkins, 1991, citado por Brickman e Taylor, 1991, pp.10-13). As crianças tiveram oportunidade de desenvolver a sua autonomia, por exemplo, a quando da decisão relativa às receitas que as próprias queriam confeccionar, o que lhes permitiu ter uma perceção de si próprias, do que eram capazes de fazer e realizar, sem a ajuda do adulto. Durante a confeção do bolo de laranja (vide apêndice 19), foi possível ver as crianças a colocarem os ingredientes e a partirem os ovos, tendo sido valorizadas e encorajadas por essa atitude e tendo-lhes sido dada liberdade de realizar experiências que se demonstraram significativas para elas. Concluo que foi importante criar um ambiente de partilha e cooperação de conhecimentos através da observação e escuta da criança, que permitiu a realização de aprendizagens em conjunto.

“A aprendizagem cooperativa é mais do que um simples trabalho de grupo” (Abrami et al., 1996, citado por Lopes e Silva, 2008, p.6), na medida em que, as atividades necessitam da participação de todas as crianças “a trabalhar juntas ativamente” (op. cit., p.7). Durante o desenvolvimento de trabalhos em grupo, cada criança tem uma responsabilidade individual para a concretização de uma determinada tarefa, permitindo um bom desempenho do grupo. Ao longo projeto desenvolvido, as crianças puderam realizar as receitas, tendo cada criança ficado responsável por uma determinada tarefa, desde a preparação dos materiais, à colocação dos mesmos. As atividades de aprendizagem cooperativa permitem às crianças “adquirir e desenvolver, simultaneamente, competências cognitivas e sociais” (Lopes e Silva, 2008, p.7). O espírito de entreaajuda, o saber escutar os outros, a partilha de materiais e ideias, são exemplos de competências sociais, que permitiram alcançar os objetivos a atingir, melhorando o seu funcionamento e integração no grupo. Spodek e Saracho (1998, p.137) referem que a aprendizagem promove o desenvolvimento e a autonomia das crianças, tendo em conta as suas individualidades. Neste caso, o facto de o grupo ser heterogéneo permitiu um trabalho de cooperação, visto que as crianças puderam contactar com colegas com competências sociais mais desenvolvidas, vendo-as como um modelo, imitando-as e aprendendo com estas através da sua interação. Assim, as crianças sentiram-se aceites e integradas no grupo, desenvolvendo a sua autoconfiança, promovendo um ambiente acolhedor e de cooperação (Lopes e Silva, 2008, pp.16-20). Foi neste ambiente que se desenrolou o projeto, de forma a preparar as crianças para lidarem com diversas situações da sua vida, tendo sido apoiadas pelo adulto, que deu importância às suas iniciativas e interesses de modo a que concretizassem aprendizagens de forma ativa.

4.3. A Aprendizagem/Atividades das crianças ao longo do projeto

As atividades desenvolvidas ao longo projeto “A brincar a brincar e a cozinha a explorar”, proporcionaram às crianças situações de aprendizagem pela descoberta, permitindo-me também refletir sobre a minha ação e a forma como se adequou às

necessidades e interesses das crianças (ME,1997, p.93). Na prática, como referenciado anteriormente, este projeto surgiu do interesse demonstrado pelas crianças em querer descobrir mais sobre a temática da cozinha, integrando as áreas de conteúdo e os seus domínios nas atividades experienciadas. As áreas de conteúdo devem estar interligadas e bem estruturadas, tendo esta sido uma constante preocupação da equipa de estágio. Visto que a Educadora Cooperante planificava de forma a responder aos interesses das crianças, a necessidade que sentia de interligar as áreas do saber com os interesses das crianças foi sendo reforçada pela mesma. Como evidência destas práticas saliento alguns exemplos práticos das atividades experienciadas pelas crianças, através das áreas de conteúdo e domínios contemplados nas OCEPE.

No que diz respeito à “área de expressão e comunicação” foram abrangidos os domínios da matemática, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e o domínio das expressões (motora, dramática, plástica e musical), contemplados nas OCEPE. Assim, a abordagem ao “domínio da linguagem oral e abordagem à escrita” proporcionou-se através do diálogo, que “facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar” (ME,1997, pp. 66-67), pois é através deste clima de comunicação que a criança vai dominando a sua linguagem e adquirindo e alargando o seu vocabulário (op. cit., p. 67). Esta comunicação foi evidente, diariamente, visto que as crianças, quando chegavam, se dirigiam para a área da reunião, onde, além do acolhimento, comunicavam e partilhavam com os colegas situações que vivenciaram e que as marcaram de alguma forma. Além disso, a planificação de atividades, por parte da Educadora Cooperante, era realizada com as crianças, como se pode verificar na planificação de natal, onde estas decidiram em conjunto o que queriam fazer (vide apêndice 33). As atividades desenvolvidas no projeto resultaram da partilha por parte das crianças, como por exemplo, uma criança que trouxe para o jardim-de-infância as folhas de laranjeira que tinha colhido do quintal com o pai, no seguimento da história “Eu nunca na vida comerei mais tomate” contada no dia anterior. A partir deste diálogo, surgiu a confeção do bolo de laranja, sugerido pelas crianças (vide apêndice 19). O contacto com os livros e com as funções do código escrito “implica a leitura da realidade, das imagens e do saber para que serve a

escrita” (ME,1997, p. 66), não se pretendendo que a criança saiba ler. Nas atividades realizadas, antes e ao longo do projeto, as crianças puderam ter contacto com o código escrito, através da realização de textos em computador (vide apêndice34), do contacto com diversos livros e das receitas confeccionadas (vide apêndice 19, fig. 58).

Segundo as OCEPE, o domínio das expressões diferenciam-se em quatro vertentes, “expressão motora, expressão dramática, expressão plástica e expressão musical”, cada uma delas com “especificidades próprias”, mas que se complementam mutuamente (ME,1997, p.57). De modo a diversificar as situações e experiências de aprendizagem para as crianças no domínio da expressão motora, teve-se em conta a “exploração de diferentes formas de movimento” (op. cit., p. 58), com a finalidade de as crianças poderem dominar e conhecer o seu corpo. Estas atividades foram realizadas maioritariamente no exterior, recorrendo à utilização de diversos materiais disponíveis no jardim-de-infância de modo a “diversificar e enriquecer as oportunidades de expressão motora” (ME,1997, p. 59). A expressão motora está ligada à expressão musical, na medida em que existe a articulação dos movimentos do corpo com a música. A criação de instrumentos musicais foi um recurso para as crianças poderem explorar os diferentes sons e ritmos, assim como desenvolverem a motricidade fina através da manipulação de objetos (vide apêndice35). Através das maracas construídas, as crianças realizaram atividades de exploração das características dos sons, mais concretamente da intensidade (forte e fraco) enquanto colocavam os materiais disponíveis, neste caso, arroz, massa e feijão. No entanto, as características dos sons passam igualmente pelo recurso ao silêncio, escuta, cantar e dançar (ME,1997, p.64), tendo sido evidente na atividade de grupo, na qual as crianças tiveram de utilizar as maracas para os colegas adivinharem a letra da música e posteriormente cantarem. As crianças tiveram ainda a oportunidade de dançar livremente, de forma a expressarem o que sentiam com a música (op. cit., p.64).

O domínio da expressão plástica está ligado à expressão motora, pois implica um controlo da motricidade fina, para a utilização de materiais e instrumentos específicos desta expressão, que devem ser da iniciativa da criança, pois só assim se tornam situações educativas traduzidas no desejo de exploração pelas crianças (ME,1997, p.61). As OCEPE referem “o desenho, pintura, digitinta, rasgagem,

recorte e colagem, como técnicas comuns desta expressão. Como evidência da minha prática saliento a atividade do semáforo dos alimentos e a construção do barrete de cozinheiro. A atividade do semáforo dos alimentos surgiu da história referenciada anteriormente “Eu nunca na vida comerei tomate”, devido á importância dos alimentos para o nosso organismo (vide apêndice 36). Esta atividade consistiu num trabalho de grupo, através da qual as crianças recortaram imagens de alimentos e, posteriormente, atribuíram uma cor consoante a quantidade de alimentos que devem comer com mais frequência. Seguidamente proporcionou-se uma discussão que permitiu às crianças explicarem a atribuição dessas imagens à respetiva cor. Por fim, as crianças exploraram um jogo existente em sala, sobre a pirâmide dos alimentos, com a orientação do adulto. Ao final do dia, em modo de consolidação das aprendizagens, foi construída uma pirâmide dos alimentos, com recurso ao recorte de panfletos dos hipermercados.

Através da atividade do barrete de cozinheiro, as crianças tiveram a oportunidade de explorar a técnica do desenho e da pintura. Como referem as OCEPE, o desenho é um recurso muito frequente, pois é o mais fácil, no entanto não deve ser utilizado para ocupar o tempo livre das crianças (ME,1997, p.61). Não foi o que aconteceu, pois somente foi solicitado que numa metade de uma cartolina realizassem algo sobre a temática da cozinha, tendo as crianças ao seu dispor os materiais de expressão plástica. A iniciativa foi das crianças, tendo estas adotado pela pintura com lápis e marcadores (op. cit., p.62) (vide apêndice17).

O domínio da matemática está presente nas atividades do dia-a-dia, pois as crianças “vão construindo noções matemáticas a partir das vivências” diárias (ME,1997, p.73). O contributo da matemática “na estruturação do pensamento” assenta na reflexão por parte das criança, através de questões elaboradas pelo(a) educador(a), que permitam às crianças construir noções matemáticas (op. cit., p.74). A organização do grupo, através da tabela de presenças, a contagem das crianças que estão na sala, o contacto com o calendário (dia do mês e dia da semana), a arrumação de materiais e a tabela de trabalho autónomo, permitiram às crianças desenvolver, por exemplo, competências no âmbito da “classificação, seriação, formação de conjuntos e contagem” (op. cit., p. 75). Vayer e Matos (1990, pp.148-150) referem

que a matemática surgiu devido á necessidade de resolver problemas concretos e que “está enraizada” na maneira em como a criança constrói a sua realidade através das suas ações e interações do mundo material, neste caso os objetos e jogos. É através desta interação que a criança, autonomamente e/ou em cooperação com outras crianças, ou com a ajuda do(a) educador(a), vai questionar e encontrar soluções para as suas questões, desenvolvendo as suas aprendizagens (vide apêndices 38, 39, 40). Ao longo do projeto, realizaram-se várias atividades que permitiram a aquisição de novos conhecimentos, de entre as quais a confeção das receitas e a realização das tabelas com os ingredientes e quantidades, vários jogos e a formação de conjuntos de utensílios, que permitiu às crianças explorar a diversidade de materiais presentes e suas características. Este domínio deve estar inerente em atividades espontâneas e lúdicas das crianças, como a exploração de legos, puzzles, dominós entre outros, vivenciados no espaço em que as crianças estão inseridas, sendo uma fonte aprendizagens (ME, 1997, pp. 73-76). Neste sentido, com o desenvolvimento do projeto da cozinha, foi possível ainda às crianças familiarizarem-se com utensílios da vida quotidiana que se usam para medir e pesar, aquando da confeção das receitas, permitindo-lhes perceber a utilidade da matemática no dia-a-dia.

A área do conhecimento do mundo é fomentada através do “contacto com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e exploração do mundo” (ME,1997, p.79), dando lugar à curiosidade das crianças, ao seu desejo de saber e compreender mais sobre determinados acontecimentos. O conhecimento do mundo é explorado através da interação no jardim-de-infância, como também na exploração nos espaços exteriores. Desta forma, esta área é vista como uma sensibilização às ciências e uma forma de introduzir aspetos do conhecimento humano. No entanto, esta sensibilização deve partir dos interesses das crianças, devendo o educador alargar e contextualizar as situações de forma às crianças sentirem necessidade e vontade em saber mais. Foi o que procurámos fazer através da atividade da plantação, que surgiu da questão das crianças “como nascem os alimentos e as frutas?”. De modo a dar resposta a esta questão as crianças realizaram a plantação de sementes e fizeram o registo gráfico, através do qual desenharam e descreveram o que ia acontecer. Os vasos com as sementes foram colocados na sala, na área

denominada para o efeito e foi-se registando a evolução da plantação realizada pelas crianças (vide apêndice 37). A partir desta atividade e devido ao interesse demonstrado, as crianças foram realizar pesquisas autonomamente, trazendo as pesquisas para partilhar com os colegas, assim como plantas diversas recolhidas pelo caminho para a escola ou no quintal de familiares. Como referem as OCEPE (ME, 1997, p. 85), “o tratamento da área do conhecimento do mundo não promove um saber enciclopédico, mas proporciona aprendizagens pertinentes com significado para as crianças”, através de experiências que despertem a curiosidade e o desejo de aprender, indo ao encontro dos seus interesses.

Tudo o que foi referenciado até ao momento demonstra a minha intencionalidade educativa, estruturada em parceria com a minha colega e restante equipa, que, na minha opinião, garantiu condições de aprendizagens úteis à vida das crianças.

Capítulo 5 - Toda a hora é hora do conto

O contacto com a leitura e a escrita deve ser iniciado na etapa da Educação Pré-Escolar, já que esse contacto promove inúmeros benefícios para a criança. Adquirir e desenvolver a linguagem “é um processo complexo e fascinante em que a criança” em interação com outras crianças e a escutar os adultos, adquire a língua materna (Sim-Sim, 2008, p. 11). O papel do adulto é importante na clarificação das produções verbalizadas das crianças, tendo o contexto influência na qualidade do desenvolvimento da linguagem (op. cit., p.12).

“As crianças não nascem a saber ler, nascem com essa predisposição. O primeiro passo para a leitura é ouvir ler. Quanto mais cedo a criança contactar com livros, mais fácil será incutir-lhe esse prazer” (Silva e Santos, 2008, p.21).

A leitura de histórias era uma área privilegiada pela Educadora Cooperante, na medida em que, diariamente, existia a hora do conto. Deste modo, a Educadora Cooperante selecionava as histórias de forma cuidadosa, “segundo critérios de estética literária e plástica” (ME,1979, p.70), indo ao encontro dos interesses e motivações das crianças. Segundo Vasconcelos (1987, p.48), a literatura deve motivar a criança a interessar-se sobre diversos aspetos, ao nível intelectual, emocional, social ou ambiental, não podendo dar-se um livro a uma criança sem conhecer os seus interesses. “O conto infantil é uma chave mágica que abre portas” (Vasconcelos, 1987, pp. 18-20) para a formação da criança, quer do ponto de vista afetivo e psicológico, no processo de socialização e conhecimento do mundo, culminando com o prazer da leitura com interesse e curiosidade. Através do contacto com a leitura, as crianças exploram a sua criatividade e imaginação e ampliam o seu vocabulário. O conto é uma forma de narração, mas a história deve ser lida de forma perceptível, mostrando as imagens, a fim de atrair a criança para a literatura. Nas histórias que li para as crianças tive o cuidado de preparar e conhecer o livro antecipadamente, de forma a ter acesso á compreensão da mensagem que pretendia transmitir, mostrando às crianças prazer e satisfação na leitura da história,

despertando nelas a motivação e curiosidade na leitura. Com estes aspetos positivos, as crianças sentiram vontade de se envolver. Durante o conto, começava por mostrar a capa e o título para as crianças poderem prever o que iria acontecer (vide apêndice 42).

As ilustrações de um livro atraem a atenção das crianças para a leitura, levando a que estas desenvolvam a sua imaginação e criatividade, além do processo de aquisição da leitura e escrita. Ao longo da história fui mostrando as ilustrações, de modo a permitir a participação e comentários das crianças, promovendo “o desenvolvimento de competências relevantes para o seu crescimento linguístico” (Sim-Sim, 2008, p. 37). Através do conto as crianças realizam inúmeras aprendizagens que decorrem do que ouvem, permitindo a aquisição da representação do mundo que as rodeia. Como tal é importante “ouvir e observar o que a criança diz e como diz” para a compreensão do seu desenvolvimento linguístico (Sim-Sim, 2008, p.14), pois é através da língua que comunicamos e nos expressamos. A promoção do diálogo, interação e conversas são determinantes para o processo de desenvolvimento da linguagem pelas crianças, sendo a interação com o educador uma fonte de estímulos e interações comunicativas.

“O educador é um modelo na linguagem oral e na escrita, pois o modo de falar é um exemplo para as aprendizagens e interações das crianças” (Ministério da Educação, 1997, p. 68). Quando o educador escreve a criança dá conta dos elementos da escrita, como escrever da esquerda para a direita e de cima para baixo. Outro aspeto importante para o processo de comunicação é saber escutar. Neste sentido, o educador deve ajudar as crianças a gerirem a sua capacidade de atenção, com atividades que ensinem as crianças a saber escutar (Sim-Sim, 2008, p.37). No âmbito da promoção da leitura e da escrita, a Educadora Cooperante optou por utilizar os “Livros em Viagem”, enquanto estratégia. O projeto “Livros em Viagem” consistia num livro onde as crianças, juntamente com a família, escreviam e desenhavam acontecimentos vivenciados em conjunto fora do contexto de escola, partilhando-os posteriormente com os colegas na área da reunião. As OCEPE (ME,1997, p. 69) salientam que “ o desenho é também uma forma escrita” surgindo associados e complementando-se, de forma a substituir palavras.

O educador, deve promover um ambiente de promoção da leitura, através da organização de um espaço que permita a leitura, visto que, é através do livro que as crianças descobrem o prazer da leitura e suscitam o desejo de aprender a ler (op. cit., p. 70). Como refere Vasconcelos (2004, p. 49), igualmente importante é “ poder tê-los à sua disposição e manuseá-los de modo a ter contacto com o texto escrito, percebendo que o texto tem um determinado formato e disposição”. Além dos livros de literatura, as crianças devem ter contacto com outros tipos de livros, com jornais e revistas, dispondo de uma variedade de textos e formas de escrita, que lhes permita conhecer as diferentes funções da escrita (ME,1997, p. 70). Na sala onde decorreu a minha prática existia uma biblioteca com uma considerável variedade de livros, enciclopédias, jornais e livros informativos ao dispor das crianças (vide apêndice 3, figura 20), permitindo-lhes o contacto com diferentes tipos de texto. Por outro lado, no desenvolvimento do projeto, as crianças tiveram oportunidade ter contacto com outros tipos de escrita, como exemplo saliento o envio de recados e informações para os encarregados de educação, assim como a seleção de receitas e a sua leitura culminando com a realização pelas crianças e a leitura de regras de jogos.

Existiram também tentativas de escrita realizadas pelas crianças, reproduzindo o formato escrito através da reprodução do seu nome, na área denominada para o efeito, “tendo um sentido afetivo para a criança e lhe permite fazer comparações entre as letras que se repetem noutras palavras”, como as que o educador escreve (ME, 1997, p. 69). Estas tentativas devem ser valorizadas e incentivadas de forma a promover a familiarização com o código escrito. A oportunidade de imitar a escrita e a leitura são experiências que fazem parte da vida das crianças.

Nas OCEPE (ME, 1997, p. 72) refere-se que “o contacto e a frequência de bibliotecas pode começar nesta idade, se as crianças tiverem oportunidade de utilizar, explorar e compreender a necessidade de as consultar e de as utilizar como espaço de recreio e cultura”. Neste sentido, o jardim-de-infância recorria a recursos da comunidade, a Biblioteca Itinerante da Camara Municipal de Coimbra (Bibliomóvel). Todas as crianças requisitavam 5 livros para lerem em casa, podendo no entanto ir trocar os livros à biblioteca, caso terminassem de os ler e explorar. Os pais têm também um papel importante na promoção da leitura, na medida em que

devem ocupar os tempos livres com os seus filhos para irem à biblioteca e contar e explorar histórias e livros em casa. De salientar que “os pais ou encarregados de educação são os responsáveis pela criança e os seus principais educadores”, tendo um papel importante no processo educativo (ME, 1997, p.22).

Sim-Sim (2008, p.80) refere que “ a leitura de histórias não só apoia a construção de sentido em torno da escrita, como também enriquece a interação da criança com a leitura”, através das atividades criadas pelo educador antes, durante e depois da leitura da história. As histórias podem e devem ser exploradas de maneira diferente, pois são “uma fonte de inúmeras reflexões e partilhas e um elemento central na formação de pequenos leitores envolvidos” (Sim-Sim, 2008, p.80).

Capítulo 6- Artes Plásticas como forma de expressão

“A expressão plástica implica um controlo da motricidade fina que a relaciona com a expressão motora, mas recorre a materiais e instrumentos específicos e a códigos próprios que são mediadores desta forma de expressão” (ME,1997, p.61).

As artes expressivas têm tido uma crescente relevância na Educação Pré-Escolar, pois permitem comunicar e despertam a aprendizagem do “verdadeiro ser interior”, já que através do uso livre de materiais por parte das crianças, permite que estas desenvolvem a sua criatividade (Spodek e Saracho, 1998, p. 352). À medida que as crianças desenvolvem as suas formas de expressão podemos “observar o desenvolvimento do desenho para” expressões dramáticas de forma e figura” (op. cit., p.354).

Desenha-se, pinta-se e modela-se apenas pelo prazer que esses atos proporcionam e não com a intenção de produzir algo que seja *arte*. É a ação que interessa, é o ato de criar que é expressivo e não a obra criada (Spodek e Saracho, 1998, p. 352). Durante a minha prática educativa, foram proporcionados diversos momentos dedicados à expressão plástica, através de desenhos, modelagem e pintura, de forma livre ou dinamizada pelo grupo de estágio, de acordo com o planificado com as crianças e procurando sempre responder aos seus interesses. Durante a confeção de uma colher, um dos momentos dinamizados pelo grupo de estágio, as crianças foram desafiadas a modelar colheres com pasta de modelagem. Através destas atividades, as crianças puderam dar ênfase à sua criatividade e explorar o manuseamento do material, criando a sua própria colher com liberdade de expressão (vide apêndice 43). Segundo Gonçalves (1991, p.19), “expressar-se, é tornar-se vulcão etimologicamente, é expulsar exteriorizar sensações, sentimentos, um conjunto de factos emotivos”.

A utilização do desenho, pintura, rasgagem, recorte e colagem são as técnicas de expressão plástica mais frequentes em Educação Pré-Escolar, pelo facto de serem de fácil execução, particularmente o desenho, sem grandes exigências, quer ao nível do material como ao nível de limpeza. Contudo, o desenho não deve ser banalizado, pois a criança revela-se através do que faz, devendo os seus desenhos ser observados

com seriedade (ME, 1997, p. 61). Durante a minha prática foi possível observar que as crianças gostavam de desenhar e exprimir a sua criatividade. Esse nível de interesse foi notório, por exemplo, durante a confeção do barrete de cozinheiro e durante as produções de desenhos realizadas pelas crianças para a divulgação (vide apêndices 17 e 24). Como afirma Piaget (1973, p. 67)

“O desenho é uma das manifestações semióticas, isto é uma das formas através das quais a função de atribuição da significação se expressa e se constrói. Desenvolve-se concomitantemente às outras manifestações, entre as quais o brinquedo e a linguagem verbal”.

De modo a que as crianças explorem a sua criatividade é importante terem ao seu dispor materiais diversificados, que estimulem as crianças a explorá-los (Spodek e Saracho, 1998, p. 359). A organização da área de expressão plástica, na sala onde decorreu a minha prática educativa, tinha material diversificado e de fácil acesso, que as crianças podiam ir buscar e explorar, desenvolvendo assim a sua criatividade (vide apêndice 3). Além da disposição do material, as crianças conheciam as regras de utilização e os cuidados a ter com o material que utilizavam, como por exemplo saber que não podiam misturar os pincéis em tintas diferentes antes de os lavar. A responsabilização pelo material disponibilizado é importante, pois promove o respeito pelo trabalho dos outros, relacionando-se com o desenvolvimento pessoal e social (ME, 1997, p. 62).

A expressão plástica é um meio de comunicação e representação, podendo esta ser da livre iniciativa da criança ou proposta pelo(a) educador(a), partindo das vivências ocorridas. Foi o que aconteceu em relação ao pintor Arcimboldo, que surgiu de uma questão que envolvia a utilização de diversos materiais, com o objetivo de criar um separador para o livro de receitas (vide apêndice 44).

O facto de recriar momentos de atividades, passeios, visitas, histórias através da expressão plástica permite realizar uma retrospectiva em relação à perceção e aprendizagem da criança/grupo mas também a transmissão desses momentos á comunidade educativa (vide apêndice 2). No entanto, importa realçar a importância da aprendizagem pela ação, o saber-fazer, através da qual a expressão plástica

permite que a criança vivencie situações de identificação com o seu trabalho e desenvolva as suas competências de expressão. Como salienta Spodek e Saracho (1998, p. 360) “os trabalhos dos alunos somente têm significado”, já que propiciam aos educadores a compreensão do que aprenderam e das dificuldades que têm de ultrapassar. Para promover a criatividade é importante que as crianças tenham ao seu dispor materiais que estimulem o seu trabalho, desenvolvendo um processo de criação através do que vê, sente e ouve no meio em que está inserido, tornando-a consciente da sua identidade cultural.

Capítulo 7- A participação da família

“A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (ME, 1997, p. 43). Deve existir um trabalho de parceria envolvendo os pais no trabalho realizado no jardim-de-infância. O educador tem como principal objetivo ajudar os pais na educação dos seus filhos. Como refere Spodek e Saracho (1998), é importante que um educador aprenda a usar a relação íntima entre pais e filhos, no sentido de dar continuidade ao processo educativo das crianças.

O envolvimento dos pais no processo educativo, implica uma série de atividades que decorrem em consonância com os programas traçados pelas instituições educativas, o que envolve um trabalho em equipa (op. cit.). Durante a minha prática educativa, a participação das famílias foi visível, não só na comemoração de dias festivos, como o dia da mãe ou o dia do pai, em que estes foram á escola participar em atividades com os seus filhos, mas também durante o desenvolvimento do projeto. Este projeto contou com a parceria e colaboração dos pais, visto que estes estiveram sempre disponíveis para ajudar e trazer o que era solicitado para o desenrolar das atividades. O envolvimento dos pais concretizou-se ainda com a colaboração de uma mãe, que proporcionou a visita a um hotel e ofereceu material importante para o desenrolar do projeto. São exemplo dessa parceria a cedência dos ingredientes necessários para a confeção de receitas, as receitas facultadas pelos pais com a ajuda e seleção das crianças, os desenhos das cozinhas de casa, a disponibilidade em trazer brinquedos relacionados com o projeto para colocar na área da casa (vide apêndice 45). Estes são, de facto, alguns exemplos da evidente comunicação habitual entre os pais, Educadora Cooperante e o grupo de estágio, o que permitiu promover experiências de aprendizagens significativas ao grupo de crianças, dada a oportunidade que oferece de relacionar o background das crianças com as novas aprendizagens.

De facto, a Lei-quadro da Educação Pré-escolar defende, no artigo 4º, que “ os pais devem desenvolver uma relação de cooperação com os agentes educativos e

participar, em atividades educativas” (Diário da República,1997, p.671). Também o artigo 10º na alínea I, que refere os objetivos gerais da Educação Pré-escolar, refere que se deve “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade” (Diário da República,1997, p.672).

Nesta estreita relação entre os adultos envolvidos no processo educativo encontra-se a criança. É em seu benefício que os educadores devem desenvolver planos a longo prazo com a participação dos pais, convidando-os para encontros onde se debatam ideias que permitam adequar as atividades aos seus interesses das crianças, às suas necessidades, isto é, aos objetivos traçados por todos os envolvidos, crianças, famílias e equipa educativa, para as crianças (Spodek e Saracho,1998). A participação dos pais requer que eles estejam ativamente envolvidos no funcionamento e na orgânica da sala e do grupo, devendo a informação ser compartilhada (op. cit., p.170). Esta troca de informações é realizada através de reuniões e de informações escritas durante o ano “ sendo uma componente essencial do processo de comunicação”, que permite uma partilha de informações importantes sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança (Spodek e Saracho,1998, p.174).

Na divulgação do projeto “ A brincar a brincar e a cozinha a explorar”, os pais estiveram presentes e deixaram comentários, através dos quais podemos compreender a sua satisfação relativa ao projeto desenvolvido com as crianças (vide apêndice 27). Em conversas informais, alguns pais disseram que os seus filhos estavam mais participativos em casa, especialmente em atividades que envolviam a cozinha, procurando ajudar, questionando e mostrando o que aprenderam ao longo do desenvolvimento do projeto e querendo saber mais. Deste modo, podemos compreender que a colaboração dos pais, promovida pelo grupo de estágio, contribuiu para a aquisição de novos conhecimentos por parte das crianças, tendo-se essa colaboração mostrado como um excelente “meio para alargar e enriquecer situações de aprendizagem” (ME, 1997, p.45).

Todos juntos, educadores, pais e comunidade educativa, interagem de modo a proporcionar experiências de acordo com as necessidades e interesses das crianças.

Além do que tem sido referenciado, temos de pensar nas crianças como um ser que tem uma família, uma história, através da qual são transmitidos valores, tradições e costumes., inerentes á sua história e cultura familiar.

Por isso, e como vem referido nas OCEPE (ME, 1997, p. 22), “os pais ou encarregados de educação são os responsáveis pela criança e também os seus primeiros e principais educadores, tendo um papel importante no desenvolvimento e processo de aprendizagem. Jacobson,1991, citado por Brickman e Taylor,1991, p. 240), salientam que estudos realizados para obter a participação dos pais nos programas educativos trouxeram inúmeros benefícios, “a colaboração dos pais está associada a efeitos positivos sobre os resultados escolares, sobre a autoestima e sobre a motivação das crianças”.

Apesar destes efeitos, muito embora muitos familiares gostassem de participar mais ativamente no processo educativo em contexto de jardim-de-infância, atualmente torna-se difícil contar com a sua participação, devido às exigências da nossa sociedade, seja pelo emprego ou pela incompatibilidade dos horários laborais com os do jardim-de-infância. De modo a defender esta colaboração dos pais, visto promover a auto estima e a confiança das crianças, Jacobson (citado por Brickmam e Taylor, 1991) apresenta algumas formas de facilitar a participação dos pais mais ocupados, de entre as quais se salienta “ a divulgação com antecedência de atividades especiais (festas, visitas de estudo) e o envio de um boletim para casa com as atividades da escola” (op. cit., p. 245).

O educador, independentemente da forma de colaboração prestada pelos pais, deve apreciar o esforço da sua participação, de forma a mostrar que está sensível aos seus problemas de tempo e horários. “Reconhecer o esforço adicional que os pais fazem para participar, é, uma forma de estimular a sua colaboração”(Jacobson, citado por Brickmam e Taylor, 1991, p.248). É esta participação em conjunto que torna possível uma aprendizagem significativa, realizada através da partilha de conhecimento da criança entre o(a) educador(a) e os pais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste relatório procurei demonstrar um conjunto de aprendizagens realizadas no decorrer da minha prática educativa, dando a conhecer o que realizei ao longo do estágio. Durante este estágio, muitas foram as aprendizagens e situações vivenciadas, mas decidi apresentar as que me foram mais significativas, enquanto futura educadora de infância.

O estágio permitiu-me desenvolver competências e saberes, adequar-me às exigências e necessidades das crianças, reconhecendo-as como seres competentes e capazes, contribuindo para a igualdade de oportunidades. Todavia, as funções e competências do educador exigem uma reflexão diária e constante em relação ao ambiente educativo e à sua organização.

O trabalho por projeto, segundo Katz e Chard (1989, p.6), tem como objetivo “cultivar a vida da mente da criança mais nova”, que engloba “os conhecimentos e capacidades, mas também a sensibilidade emocional, moral e estética”. É fundamental que as crianças, desde cedo, tenham contato com tópicos ou temas do seu interesse, de modo a questionar, resolver situações difíceis, aumentando o conhecimento do meio que a rodeia. O projeto desenvolvido na prática educativa foi ao encontro do interesse demonstrado pelas crianças em descobrir mais sobre a temática da cozinha surgindo através da leitura da história “os três pequenos cozinheiros” narrada por uma mãe. A colaboração desta mãe foi um passo importante para o início do projeto através do convite para visitar uma cozinha de um hotel. Assim, iniciou-se uma descoberta pela cozinha e gastronomia, promovida pela motivação e interesse das crianças. Sem dúvida que o segredo para o sucesso do nosso projeto foi ouvir as crianças e perceber os seus interesses e necessidades, registando as suas opiniões.

Igualmente importante foi o apoio da Educadora Cooperante ao longo do estágio, que facilitou a minha integração, estando sempre disponível para reunir e dialogar sobre as dificuldades e dúvidas sobre o grupo de crianças ou de uma criança em particular. De salientar ainda o apoio da Educadora Cooperante demonstrado desde o início de estágio através de conversas e diálogos, por vezes informais, que me permitiu perder

as inseguranças e medos iniciais, de modo a valoriza a minha postura e disponibilidade.

As experiências chave deste relatório tiveram sem dúvida uma grande importância ao longo do meu estágio e por isso foram valorizadas e abordadas neste relatório. Como tenho vindo a referenciar, a aprendizagem deve partir da criança e dos seus interesses, devendo o educador de infância estimular e promover aprendizagens significativas. O educador deve ajudar as crianças na sua exploração à leitura e à escritas, envolvendo as competências que lhes estão inerentes através dos conhecimentos e atitudes das crianças, de modo a estas terem consciência das diferentes funções escrita, da correspondência entre o código oral e escrito, ou seja, que o que se diz se pode escrever e ler, mas que cada um destes códigos tem normas próprias. Como refere Sim-Sim (2008, p. 80) “a leitura de histórias não só apoia a construção de sentido em torno da escrita, como também enriquece a interação da criança com a leitura”, através das atividades criadas pelo educador antes, durante e depois da leitura da história. A leitura de histórias era uma área privilegiada pela Educadora Cooperante, na medida em que, diariamente existia a hora do conto. Deste modo, a Educadora Cooperante selecionava as histórias de forma cuidadosa, “segundo critérios de estética literária e plástica” (ME, 1979, p.70), indo ao encontro dos interesses das crianças, tendo, portanto, sido uma experiência enriquecedora em estágio. Foram também promovidas aprendizagens básicas ao nível da matemática e adquirindo as noções de espaço, tempo e quantidade” (ME, 1997, p. 91), através das vivências diárias interligadas com as restantes áreas de conteúdo mencionadas nas Orientações Curriculares para o Pré-Escolar, de modo a estruturar o seu pensamento (ME,1997, p.73).

Compreendi como futura profissional, que devemos mostrar uma postura sensível e de confiança, de forma obtermos a participação dos pais na escola, com vista a um acompanhamento progressivo dos seus filhos, colaborando com eles nas atividades propostas, e realizando aprendizagens conjuntas. Esta participação foi visível ao longo do desenvolvimento do projeto desenvolvido, estando os pais sempre disponíveis como fui relatando ao longo deste relatório.

Posso afirmar que esta caminhada foi dura, cheia de sacrifícios que eu não esperava, com lágrimas e por vezes com vontade de desistir, mas valeu a pena. As aprendizagens, os sorrisos, o carinho e as experiências que vivi com aquelas crianças, com a minha colega de estágio e toda a equipa vão ser sempre inesquecíveis para a minha vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*.(2ªed.). São Paulo: Cortez.
- Bertram, T. e Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa: ME (DGIDC).
- Brickman, N. e Taylor, L. (1991). *Aprendizagem ativa: ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. (1ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant: Savoir faire, savoir dire*.(1ªed.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Clark, A. e Moss, P. (2001). *Listening to Young Children. The Mosaic Approach*. JKP. United Kingdom
- Coelho, A. (2007). *Repensar o campo da educação de infância*. Revista Iberoamericana de Educación, 44(3), 1-10.
- Day, C. (1999) *Developing teacher: The challenge of lifelong Learning* (Researching teaching though reflective practise), London: Falmer Press
- Declaração Universal dos Direitos Humanos. *Diário da República nº57/78 - I Série A*, de 9 de Março de 1978. Acedido a 23 de Março de 2015: www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais.../cidh-dudh.html
- Decreto-Lei nº147/97 de 11 de junho. *Diário da República n.º 133 – I Série A*. ME. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro. *Diário da República n.º 38 – I Série A*. ME. Lisboa.
- Decreto-Lei nº5/97 de 10 Fevereiro, *Diário da República nº 217 – I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

- Dottrens, R. (1974). *Educar e Instruir*. (3ªed.). Lisboa: Editorial Estampa.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança*. (1.ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Fernandes, J. V. (2001). *Saberes, competências, valores e afetos necessários ao bom desempenho profissional do/a professor/a*. (1ªed.).Lisboa: Plátano Edições técnicas.
- Freire, A. M. (2001). *A pedagogia da libertação de Paulo Freire*. UNESP. São Paulo.
- Folque, M. (1999). *A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar*. Escola Moderna. Lisboa.
- Gonçalves, E. (1991). *A Arte Descobre a Criança*. Amadora: Raiz Editora
- Hohmann, M. e Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. G. e Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes, J. e Silva, H. (2008). *Métodos de Aprendizagem cooperativa*. Porto: Areal Editores
- Masdevall, M., Costa, V. M. & Parettes, M. G. (1993). *Como criar uma boa relação pedagógica*. (1.ª ed.). Lisboa: Edições Asa.
- Marques, R. (1998). *A Prática pedagógica no jardim-de-infância*. Mafra: Livros Horizonte
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Niza, S. (2013). *O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In Formosinho, J. et.al (4ª ed.) Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Col. Infância. Porto Editora. Porto
- Novak, J. e Gowin, D. (1984). *Aprender a aprender*. (1ªed.).Lisboa: Editora Plátano.
- Novak, J. (1998). *Aprender, criar e utilizar o conhecimento: Mapas conceituais TM como ferramentas de facilitação nas escolas e empresas*. (1ªed.).Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Nóvoa, A. (org) (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). *O Modelo Curricular do M.E.M.: Uma Gramática Pedagógica Para a Participação Guiada*. Escola Moderna. **5(15):5-9**.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2013). *Modelos curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação*. Porto Editora. Porto.
- Oliveira-Formosinho, J., Spodek, B., Brown, P.C., Lino, D. & Niza, S. (1997), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T., & Appezato, M. (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro*. (1ªed.).Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Coleção Infância. Porto Editora. Porto.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves: De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. De Boeck e Larcier.Bruxelles.
- Perrenoud, P. (2000). *Pédagogie différenciée: des attention à l'action*.(2.ª Ed.). Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.

- Piaget, J. (1973) *A formação do símbolo na criança, imitação, jogo, sonho, imagem e representação de jogo*. São Paulo: Zahar.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar - Sistema de Acompanhamento de Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Saracho, O. (2010). Preparação dos educadores de infância para os modelos de Educação de Infância nos Estados Unidos. In Spodek, B. (org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 921- 952). 2.^a Edição, Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Silva, A & Santos, S. (2008). *A fantástica aventura de ler/ouvir uma história*. Monografia, Escola Superior de Educação de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Sim-Sim, I. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Lisboa: ME (DGIDC).
- Spodek,B., Saracho,O. (1998). *Ensinando crianças de Três a Oito anos*. Porto Alegre: Artmed
- Schön, D. (1983). Teaching artistry through reflection in action. In *Education the reflective practitioner*. San Francisco.
- Vasconcelos, B. (1987), *A Literatura Infantil. Visão Histórica e Crítica* (5^a ed.).São Paulo: Editora Global.
- Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica. Lisboa
- Vasconcelos, T. (2004). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. (1.^a ed.).Lisboa: Texto Editora
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalhos por projeto na educação de infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Direção Geral de Educação. Lisboa

Vayer, P. & Matos, M. P. (1990). *Diálogos com as crianças na creche e no jardim-de-infância*. (1ª ed.). São Paulo: Editora Manola.

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

ANEXOS

APÊNDICES

Apêndice 1- Instalações e Espaço Exterior



Figura 9: Entrada para o corredor do jardim-de-Infância

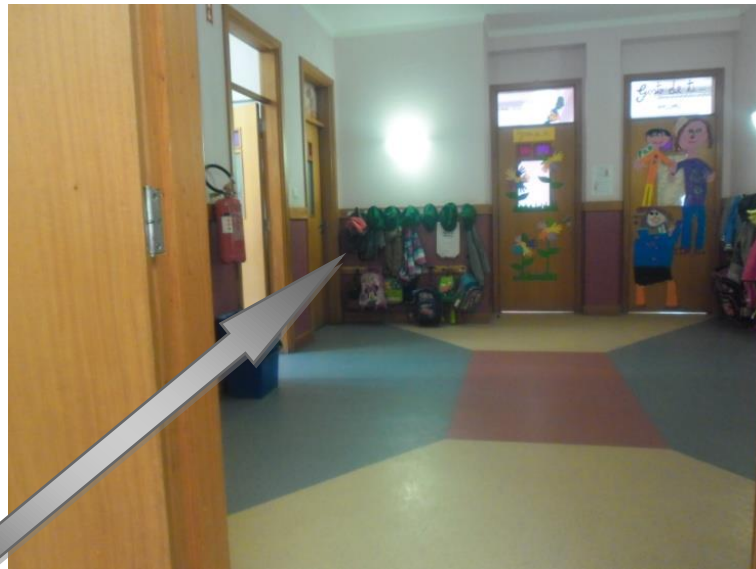


Figura 10: Hall do Jardim-de- Infância

**Cabides das
crianças**



Figura 11: Portas das duas salas do Jardim-de-Infância



Figura 12: Casas de Banho das crianças



Figura 13: Salão Polivalente



Figura 14: Entrada para o refeitório



Figura 15: Refeitório comum à escola



Figura 16: Espaço utilizado pelas crianças do Jardim-de-Infância



Figura 17: Parque Infantil



Figura 18: Jardim e Horta do jardim-de-Infância



Figura 19: Campo de jogos comum à escola



Figura 20: Região exterior coberta

Apêndice 2- Afixação de trabalhos



Figura 21: Afixação de trabalhos no hall do Jardim-de-Infância



Figura 22: Trabalhos afixados na porta da sala



Figura 23: Placar de cortiça da sala com trabalhos das crianças



Figura 24: Placard de cortiça grande da sala com trabalhos das crianças



Figura 25: Placar da sala de acolhimento

Apêndice 3 – Organização da sala por Áreas



Figura 26: Visão da entrada da sala de frente



Figura 27: Visão da sala de outra perspectiva



Figura 28: Área da Biblioteca



Figura 29: Área de Jogo



Figura 30: Área da Casa



Figura 31:Área da Loja

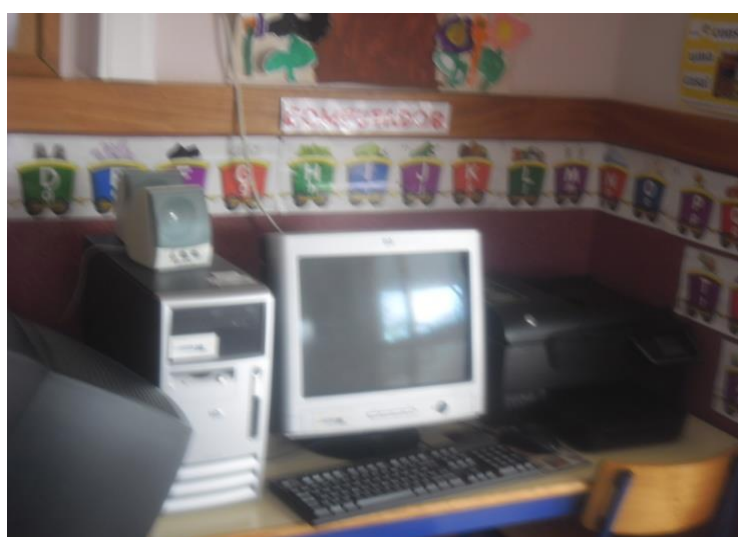


Figura 32: Área do Computador



Figura 33: Área da Escrita



Figura 34: Área das Ciências



Figura 35: Área da Pista



Figura 36: Área da Construção

**Legos, jogos de
encaixe entre
outros**



Figura 37: Área de Expressão Plástica

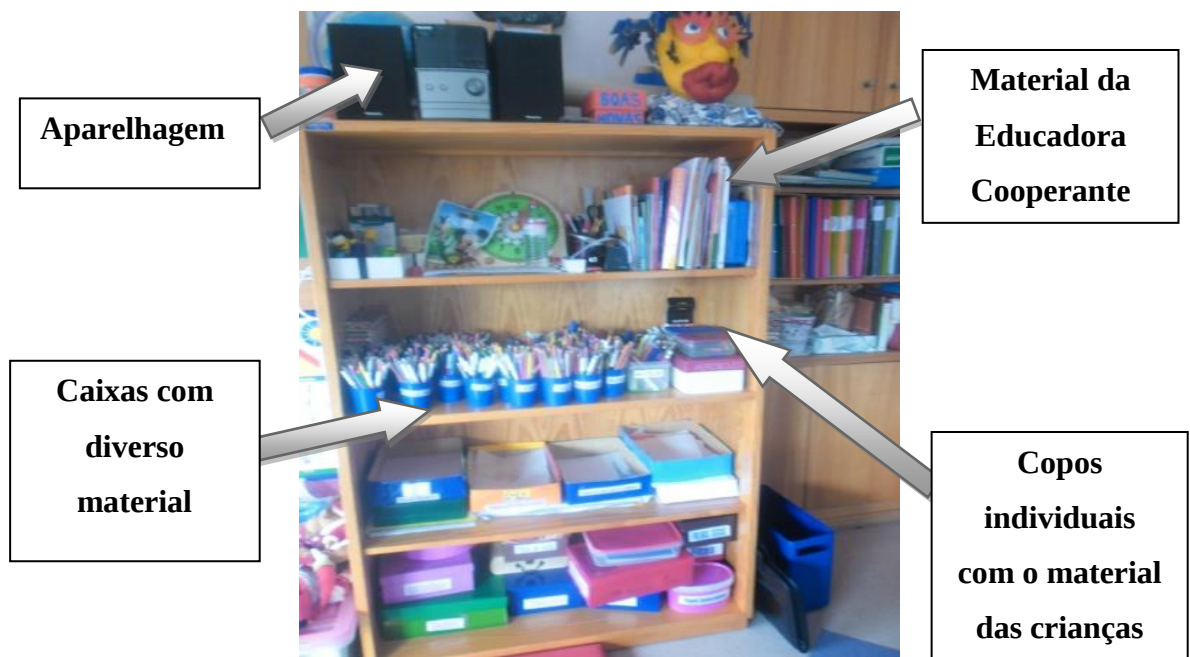


Figura 38: Material de Expressão Plástica

Apêndice 4 – Tabela de trabalho autónomo por Áreas

	Biblioteca	Fichas	Matemática	Casa	Cânticos	Computador	Escrita	Pinta	Expressão Plástica	Lép	Construções
FRANCISCO		Yellow	Yellow	Yellow		Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
LUCAS COSTA											Red
ANA LUÍSA	Blue					Blue	Blue				Blue
MIGUEL	Blue		Blue	Blue	Blue	Blue		Blue	Blue		Blue
CADERNA	Blue			Blue						Blue	Red
GABRIEL	Blue	Blue	Blue	Blue				Blue	Blue		Blue
ANA RUISE			Red					Red	Red		Red
MIGUEL						Red		Red	Red		Red
INÉS			Red					Red	Red		Red
YÁESSA	Blue		Blue	Red		Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Yellow
DUARTE				Yellow			Red	Red	Red	Red	Red
TÓMÁS					Blue			Blue	Blue	Blue	Blue
AFONSO CORREIA			Red				Red	Red	Red	Red	Blue

Figura 39: Tabela de trabalho Autónomo das crianças

Apêndice 5 – Ficha do SAC (Avaliação geral do grupo- Bem estar e implicação)

1ª Observação

Níveis de Bem-Estar Emocional	Níveis de Implicação	Comentários
1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Toda esta observação foi realizada em trabalho autónomo em que as crianças escolhem numa tabela a área em que querem estar

Apêndice 6 – Ficha do SAC (Avaliação geral do grupo- Bem estar e implicação)

2ª Observação

Níveis de Bem-Estar Emocional	Níveis de Implicação	Comentários
1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Trabalho de grupo dirigido
1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Esteve doente
1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Trabalho de grupo dirigido
1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Trabalho de grupo dirigido
1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Hora do conto
1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Hora do conto
1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Trabalho grupo dirigido
1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Hora do conto
1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Trabalho grupo dirigido
1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Trabalho grupo dirigido
1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Hora do conto
1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Hora do conto
1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Hora do conto
1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Hora do conto
1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Hora do conto
1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Trabalho de grupo dirigido
1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Hora do conto
1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Hora do conto
1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Trabalho de grupo
1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Hora do conto
1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Hora do conto
1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Trabalho de grupo dirigido
1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Hora do conto
1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Hora do conto
1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	

Apêndice 7- Conto da História “O Quiquiriqui”

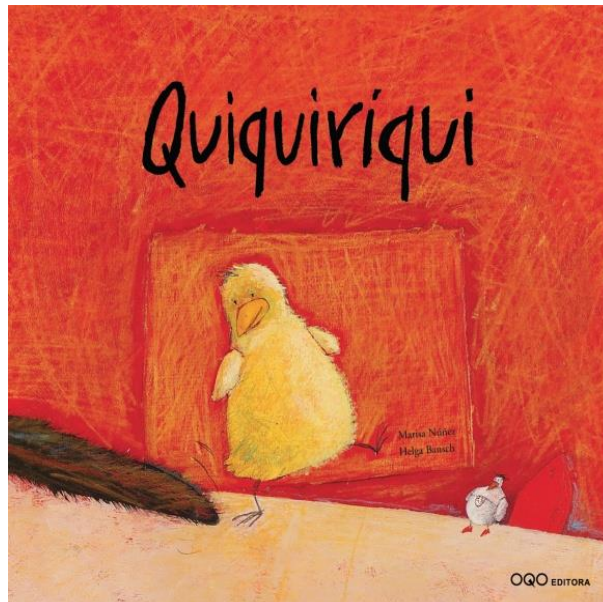


Figura 40: Capa da história

Apêndice 8- Atividades de Natal



Figura 41: Planificação do Mês de dezembro relativo ao Natal



Figura 42: Prenda de Natal elaborada pelas crianças



Figura 43: Realização do pai natal pelas crianças

Apêndice 9- Planificação de Expressão motora



Figura 44: Atividade de expressão motora com a utilização de uma folha de jornal para a realização de alguns exercícios

Apêndice 10- Conto “A floresta de água” com recurso ao Flanelógrafo

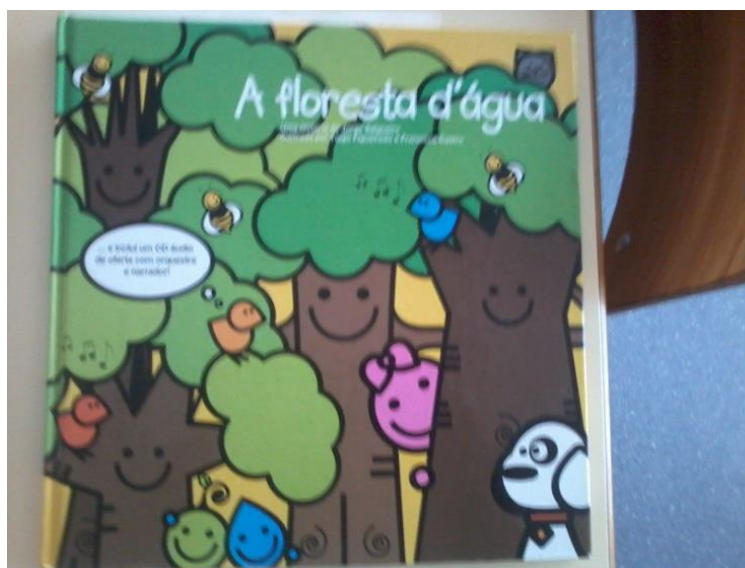


Figura 45: Capa do Livro



Figura 46: Flanelógrafo com elementos da história



Figura 47: Exploração pelas crianças



Figura 48: Reconto da história pelas crianças

Apêndice 11- A história que desencadeou o início do projeto



Figura 49: A História que inicia ao projeto



Figura 50: A Participação da Mãe no Projeto

Apêndice 12- Visita ao Hotel



Figura 51: Exploração da cozinha do Hotel pelas crianças



Figura 52: Manuseamento de utensílios da cozinha pelas crianças



Figura 53: Confeção de biscoitos pelas crianças



Figura 54: Os biscoitos para ir ao forno

Apêndice 13- Ofertas para o Projeto pela mãe de uma criança



Figura 55: Os Aventais oferecidos para as crianças do sexo feminino



Figura 56: Os Aventais oferecidos para as crianças do sexo masculino



Figura 57: Sessão sobre os cuidados de Higiene nas cozinhas (oferta de toucas)

Apêndice 14- Desenhos das cozinhas realizados pelas crianças



Figura 58: A cozinha do hotel desenhada por uma criança



Figura 59: Desenhos realizados pelas crianças das cozinhas que conhecem e visitaram



Figura 60: Objetos trazidos para a área da casa devido ao projeto

Apêndice 15- O Mapa Conceptual

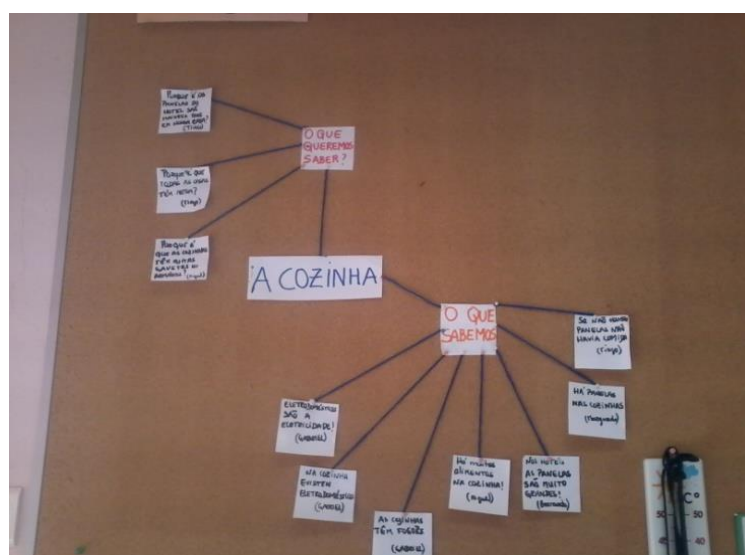


Figura 61: o início

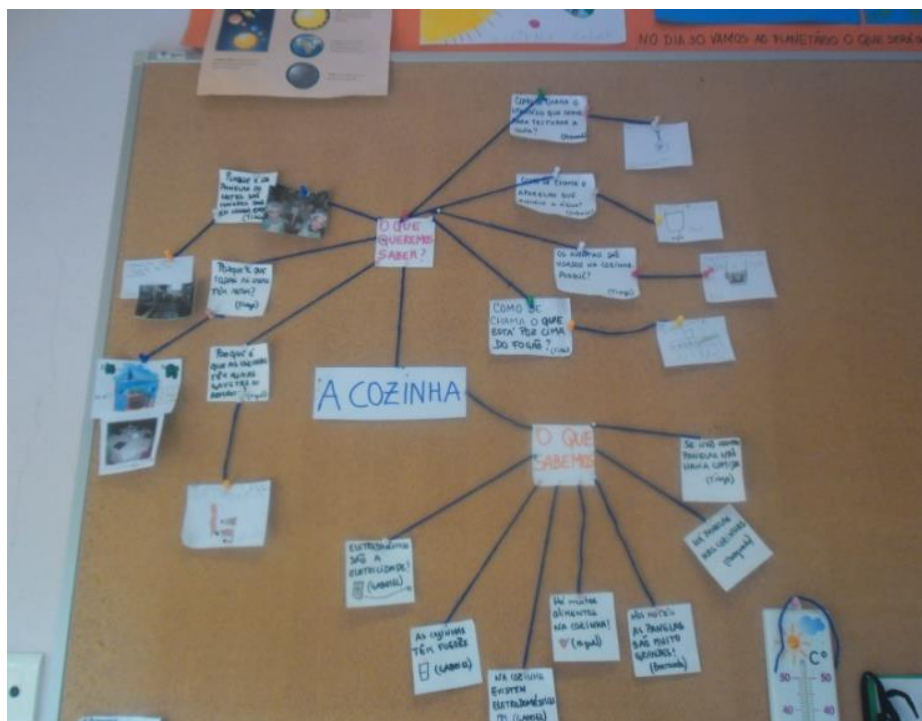


Figura 62: O desenvolvimento



Figura 63: Conclusão

Apêndice 16- O Jogo de Sabores



Figura 64: Alimentos em taças individuais para as crianças provarem e adivinharem com os olhos vendados

NOME	AVLIACAO
ANA	MAGNIFICO
GABRIEL	GOSTEI
TEA GO	FAWASTICO
BERNARDO	MAGNIFICO
MATEO	BOMTO
SOFIA	BOMTO
FRANCISCO	GOSTEI MUITO
JOAO	MAGNIFICO
JOAO	MAGNIFICO

Figura 65: Tabela e Avaliação do Jogo

Apêndice 17- Realização do Barrete de Cozinheiro



Figura 66: Início da realização do Barrete de Cozinheiro



Figura 67: Exemplo de Barretes Finalizados

Apêndice 18- Confeção de Biscoitos de Manteiga



Figura 68: Realização da massa e início da Confeção dos Biscoitos de Manteiga



Figura 69: Os biscoitos, em forma de número, prontos para ir ao forno



Figura 70: Os Biscoitos a sair do forno

RECEITA DOS BISCOITOS DE MANTEIGA

INGREDIENTES

QUANTIDADE	INGREDIENTES	
2	OVOS	
200g = 2	AÇÚCAR	
500g = 5	FARINHA SEM FERMENTO	
200g = 2	MANTEIGA	

PREPARAÇÃO:

- 1- JUNTO OS INGREDIENTES NUMA E MISTURO TUDO ATÉ A MASSA NÃO FICAR MUITO PEGAJOSA.
- 2- ESPALHO A MASSA
- 3- COLOCA-SE NUM
- 4- VAI AO 15 A 20 MINUTOS

FICOU ASSIM:

Figura 71: O Registo da Receita dos Biscoitos

Apêndice19- O jogo dos utensílios e a confeção do bolo de laranja



Figura 72: Realização do Jogo de Utensílios de Cozinha



Figura 73: Formação de conjuntos e contagem de elementos



Figura 74: Preparação do material para a Confeção do Bolo de Laranja



Figura 75: As Crianças a juntarem os Ingredientes



Figura 76: O Bolo de Laranja

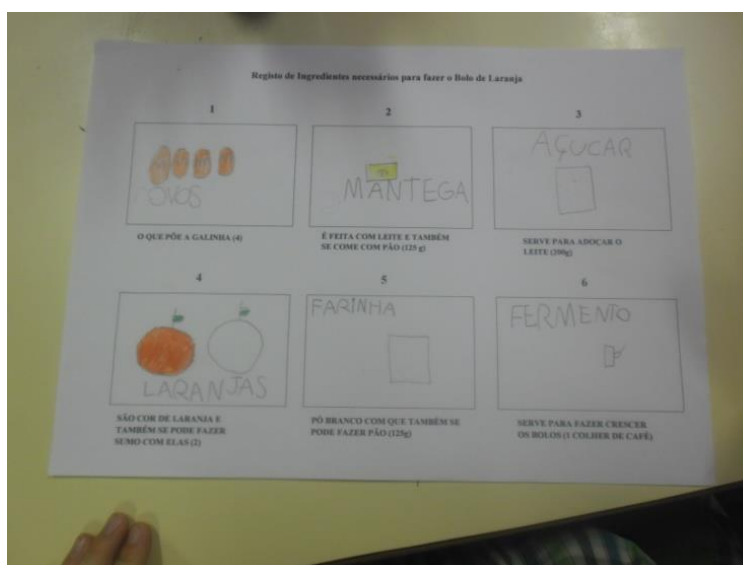


Figura 77: Registo do Bolo de Laranja pelas crianças

Apêndice 20- Confeção de Doce de Abóbora



Figura 78: Início do corte da Abóbora para a Confeção do Doce



Figura 79: Pesagem da Abóbora para a Confeção do Doce



Figura 80: Colocação da Abóbora na panela juntamente com o açúcar para ir ao lume

Apêndice 21- A Prenda para o Dia da Mãe (Doce de Abóbora)



Figura 81: Colocação do Doce no Frasco



Figura 82: As crianças colocaram as nozes por cima do doce



Figura 83: Para finalizar colocaram o papel vegetal com um elástico



Figura 84: O Doce de Abóbora Finalizado

Apêndice 22- A Teia



Figura 85: A teia com o que as crianças sabiam e queriam descobrir

Apêndice 23- As Descobertas das Crianças

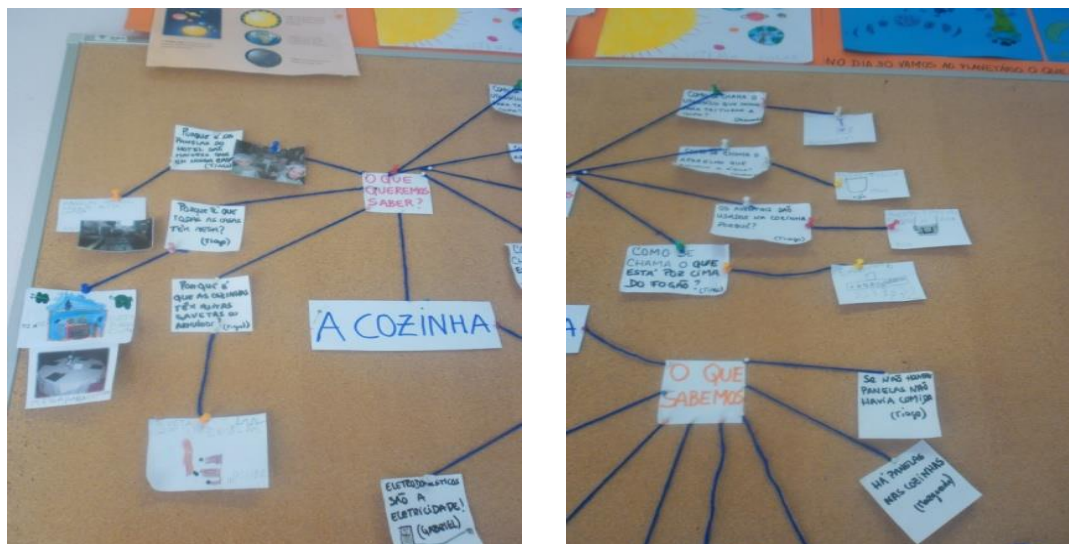


Figura 86: As respostas a questões colocadas pelas crianças e as descobertas

Apêndice 24- As descobertas verbalizadas pelas crianças

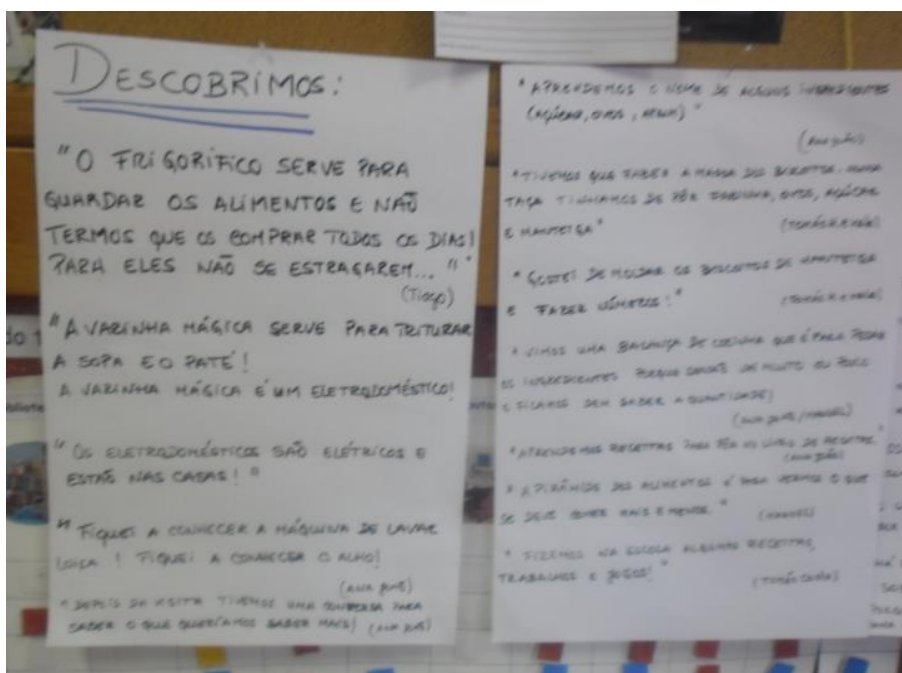


Figura 87: As descobertas das crianças

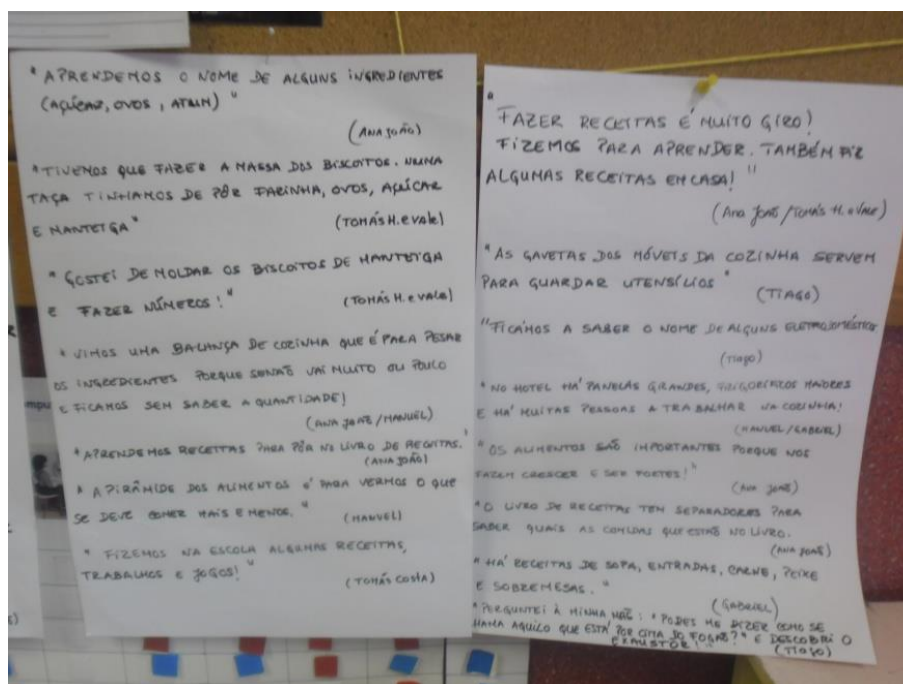


Figura 88: As descobertas das crianças (continuação)

Apêndice 25- Antes da Divulgação do Projeto



Figura 89: Pinturas realizadas pelas crianças antes da Divulgação



Figura 90: Pinturas, realizadas pelas crianças, para a Área da Casa

Apêndice 26- A Divulgação



Figura 91: A Ilustradora Carla Nazareth



Figura 92: Ilustração da história " A Princesa Ervilha"



Figura 93: Apresentação da história que desencadeou o nosso projeto



Figura 94: A apresentação da Teia no dia da Divulgação do Projeto



Figura 95: Exposição dos trabalhos realizados ao longo do projeto



Figura 96: Inspiração para os separadores do Livro de Receitas



Figura 97: As Receitas realizadas ao longo do Projeto

Apêndice 27- Avaliação do projeto pela Comunidade Educativa presente na Divulgação

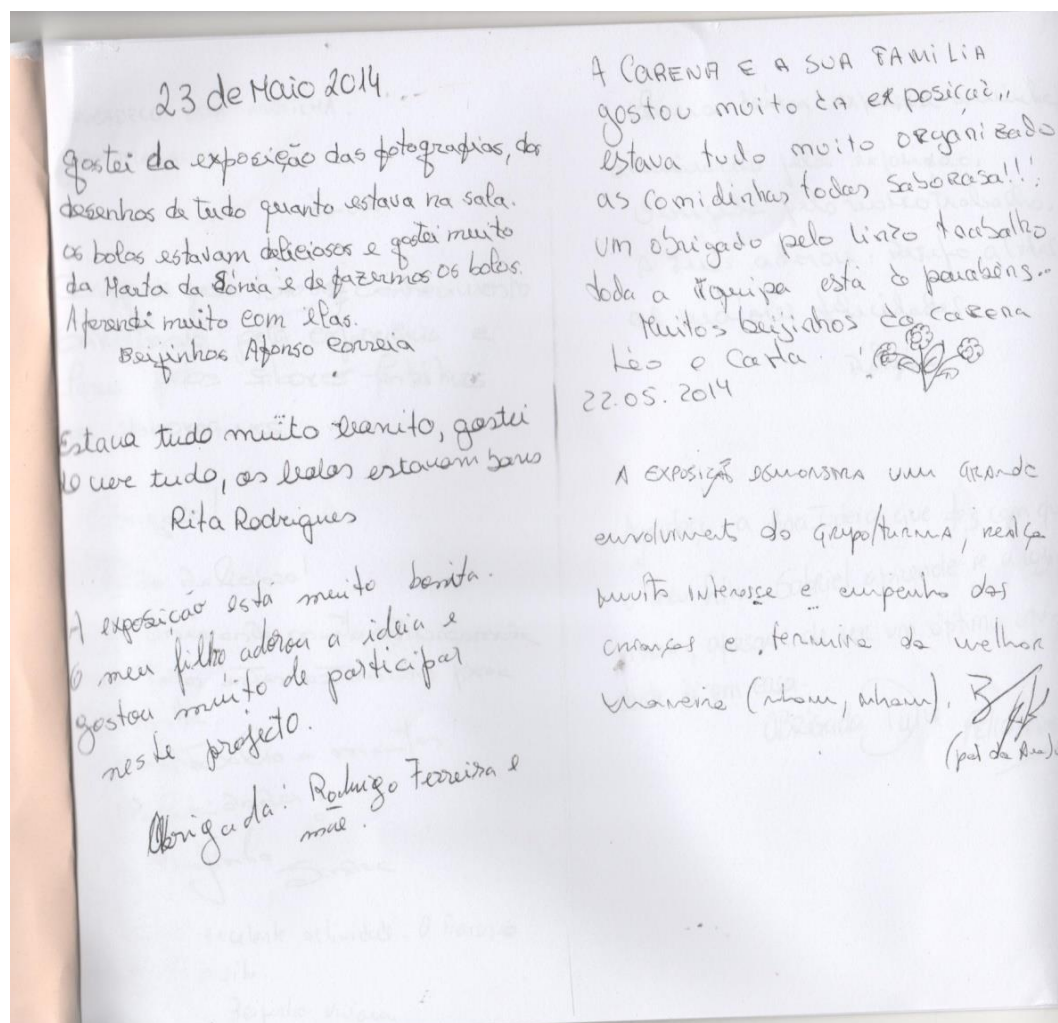


Figura 98: Comentários sobre a Divulgação

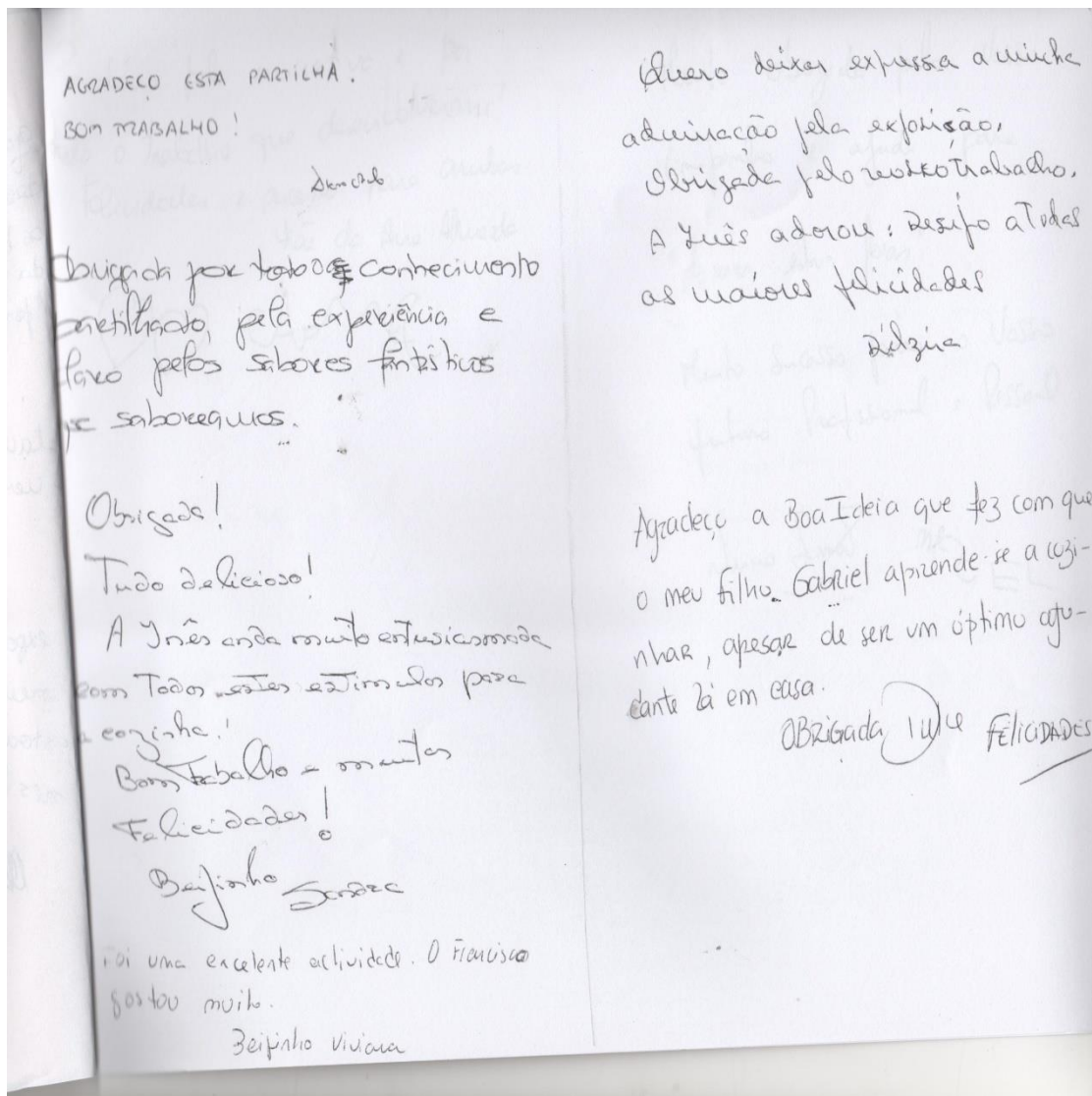


Figura 99: Comentários sobre a Divulgação

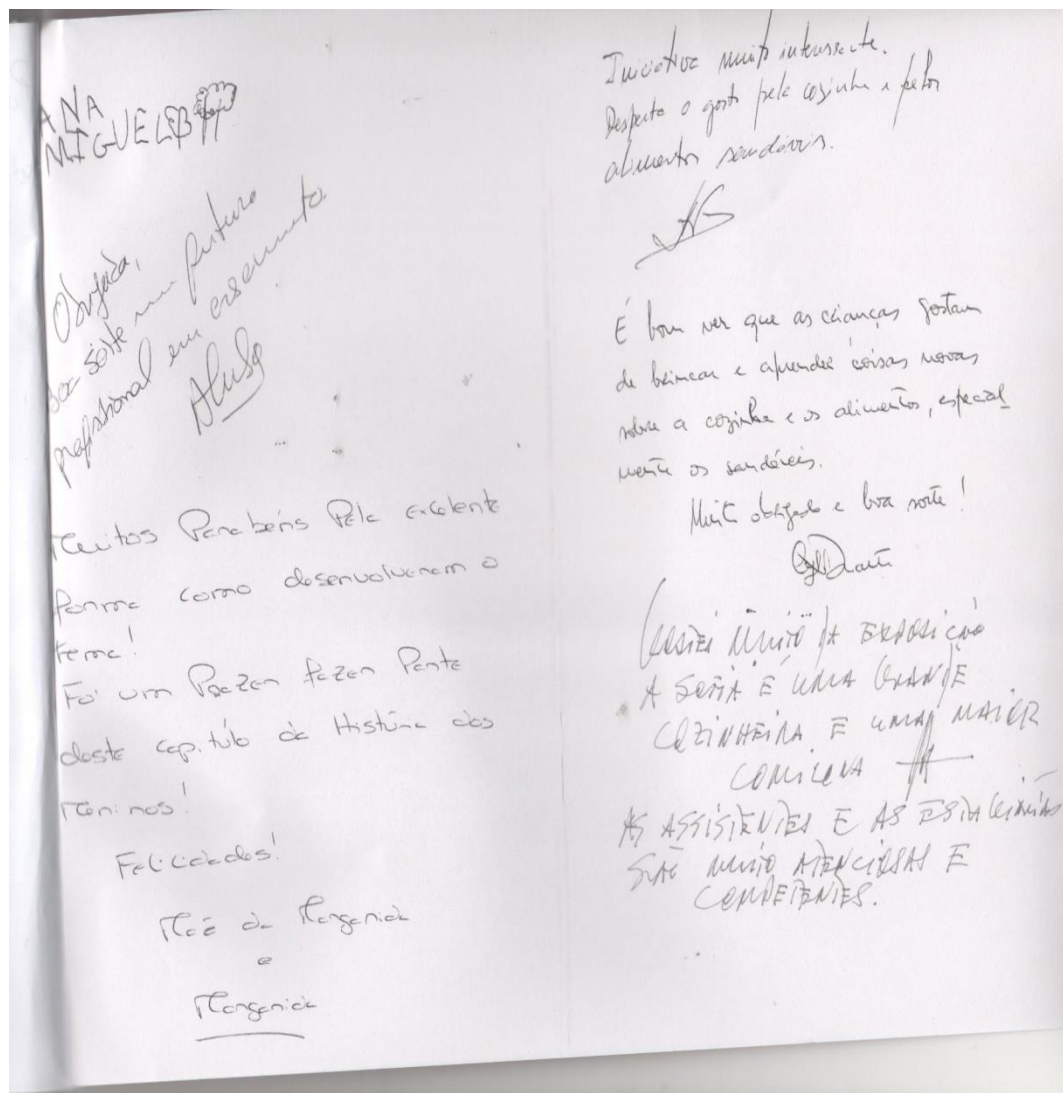


Figura 100: Comentários sobre a Divulgação

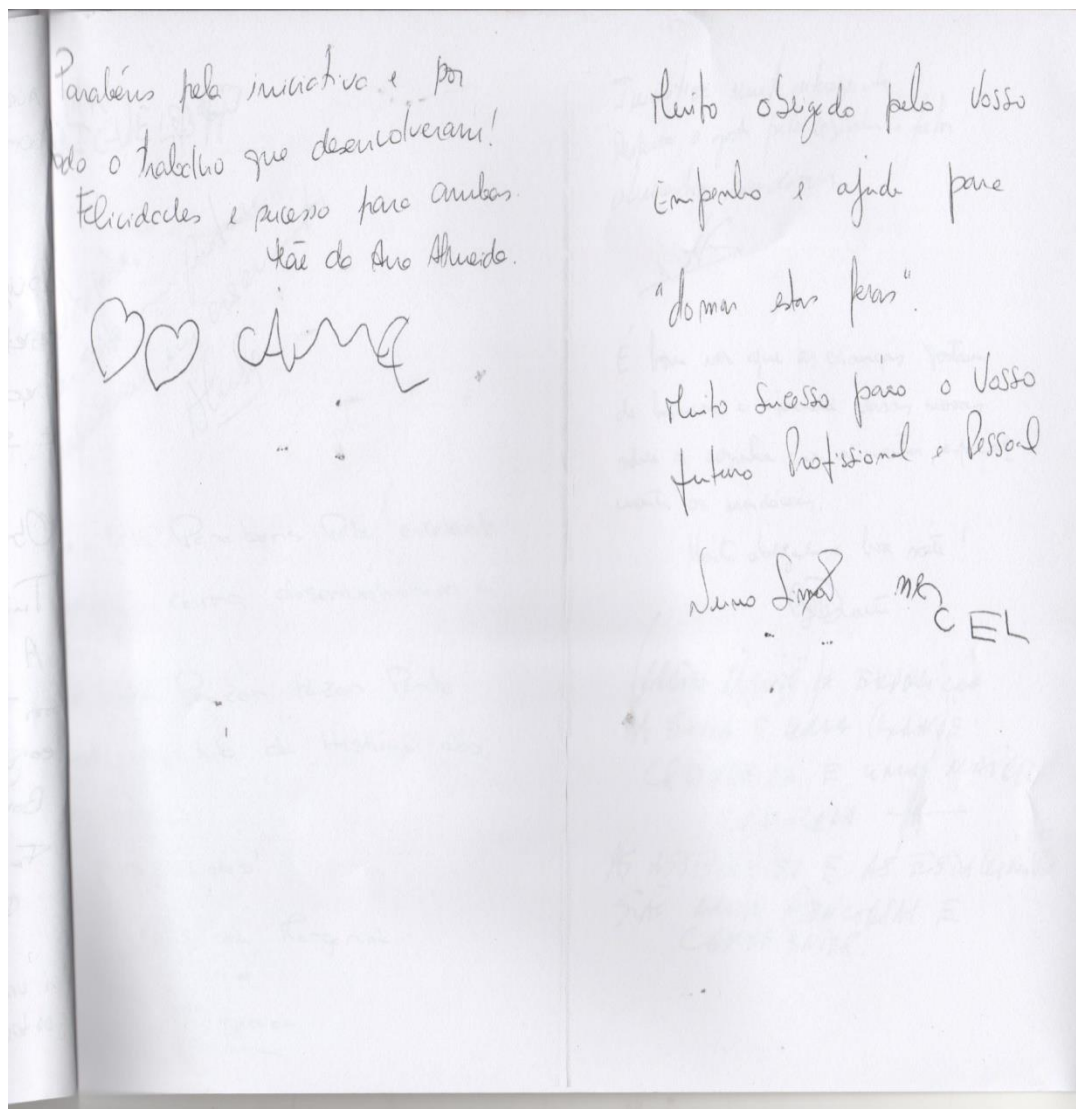


Figura 101: Comentários da Divulgação

Apêndice 28- Lembranças que as crianças levaram no final do Projeto



Figura 102: Realização de uma colher em DAS Para o livro de receitas



Figura 103: Realização dos separadores para o livro de receitas através de técnicas de Expressão plástica



Figura 104: Separador das Sobremesas



Figura 105: Separador das Entradas



Figura 106: Separador para os Pratos de Peixe



Figura 107: Separador para as Sopas



Figura 108: Separador para os Pratos de Carne



Figura 109: O Livro de Receitas



Figura 110: As lembranças do projeto que foi entregue a todas as crianças

Apêndice 29- Carta aos Pais sobre a Abordagem de Mosaico

Coimbra, ____ de Abril de 2014

Excelentíssimos Pais e Encarregados de Educação,

No âmbito dos Mestrados em Educação Pré-escolar e em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB iremos implementar um projeto com recurso à Abordagem de Mosaico. Esse projeto tem como objetivo conhecer a perspetiva das crianças sobre o Jardim-de-Infância. A Abordagem de Mosaico é um multi-método participativo e reflexivo, que inclui as crianças, pais e educadoras, tratando as crianças como agentes da sua própria vida e reconhecendo as suas diferentes linguagens e vozes. Pretende-se que as crianças se expressem livremente, mostrando quais os seus reais interesses. O envolvimento neste projeto terá um carácter facultativo, ou seja, cada criança decidirá se quer participar ou não.

A Equipa Educativa encontra-se disponível para o esclarecimento de qualquer dúvida que possa surgir.

Agradecemos desde já a sua disponibilidade e colaboração.

Atenciosamente,

Estagiárias

Apêndice 30- Entrevistas realizadas na Abordagem de Mosaico às crianças, aos Encarregados de Educação, Auxiliares e Educadora

ENTREVISTA À A.J.

Entrevistador: O que é para ti o jardim-de-infância?

R: É muito bom!

Entrevistador: Porque vens ao jardim-de-infância?

R: Porque gosto de estar aqui! Porque é confortável! Sinto-me bem!

Entrevistador: O que mais gostas no jardim-de-infância?

R: De estar na sala. Porque brinca-se e aprende-se! **(O que aprendes?)** Coisas que ainda não sei! **(Com o que mais gostas de brincar?)** Com jogos de matemática e outros também!

Entrevistador: O que não gostas e porquê?

R: Não há nada! Gosto de tudo!

Entrevistador: O que fazes no jardim-de-infância?

R: Brincar e aprender!

Entrevistador: Tens amigos favoritos, ou com quem brinques mais? Se sim, quem são?

R: Sim, o T.H, a A, o M, o D e o M. **(Mas porquê o D e o M?)** Porque gosto de ajudar os mais novos e gosto muito dos gémeos.

Entrevistador: Qual é o teu lugar favorito no jardim-de-infância? Porquê?

R: O meu lugar favorito no jardim-de-infância é a sala porque gosto de lá estar. Fazemos lá dentro coisas divertidas e que eu gosto!

ENTREVISTA AO R.

Entrevistador: O que é para ti o jardim-de-infância?

R: É bonito! É um sítio onde tenho muitos colegas, há festas, fazemos trabalhos e brincamos.

Entrevistador: Porque vens ao jardim-de-infância?

R: Porque antes eu não tinha escola, mas a minha mãe teve que ir trabalhar e arranjou esta.

Entrevistador: O que mais gostas no jardim-de-infância?

R: De brincar com os meus colegas e também de fazer desenhos...de trabalhar, de fazer desenhos.

Entrevistador: O que não gostas e porquê?

R: Não gosto que me batam! Não gosto de fazer trabalhos, só gosto de brincar.

Entrevistador: O que fazes no jardim-de-infância?

R: Muitas coisas, brincar, trabalhar!

**Entrevistador: Tens amigos favoritos, ou com quem brinques mais?
Se sim, quem são?**

R: O T.C. e o R.

**Entrevistador: Qual é o teu lugar favorito no jardim-de-infância?
Porquê?**

R: O lugar onde eu gosto mais de estar é na “casinha”.

ENTREVISTA À MÃE DA CRIANÇA (R)

Entrevistador: O que é que o R. acha sobre o jardim-de-infância?

R: No J.I passa o tempo, aprende regras e desenvolve as capacidades dele.

Entrevistador: A que horas chega e sai do jardim-de-infância?

R: Entra as 9h e sai as 15h30m. No entanto existem dois dias por semana que sai as 16h devido a ir buscar a irmã e a amiga à escola, ele chama “ Dia da Xana” (5ª e 6ªfeira).

Entrevistador: Vem todos os dias ao jardim-de-infância?

R: Sim, nas férias fica em casa. Eu trabalho numa escola e logo é por isso.

Entrevistador: Almoça no jardim-de-infância? Se não, porquê?

R: Sim e gosta do comer. É razoável, sei porque trabalho na cozinha que faculta as refeições.

Entrevistador: Qual a razão da escolha deste jardim-de-infância?

R:. Porque vive aqui ao lado.

Entrevistador: O seu filho/a partilha consigo o que faz no jardim-de-infância?

R: Sim, diz as atividades que faz e diz não sei quando não tem vontade de falar.

Entrevistador: Qual a sua relação com as assistentes e Educadoras?

R: Bom, estão sempre disponíveis.

Entrevistador: Existe diálogo entre os pais e o jardim-de-infância?

R: Sim, várias conversas e sempre que necessário. Aceito as opiniões da educadora, como por exemplo, na situação do meu filho continuar mais um ano no JI.

Entrevistador: Quais as atividades que ele/ela mais gosta?

R:. Ginástica com a educadora; correr, expandir, não gosta de atividades em contexto de sala.

Entrevistador: O que acha que o/a seu/sua filho/a sente sobre o jardim-de-infância?

R: Gosta, integrou-se bem e gosta do M e do T, com crianças mais novas não se identifica.

Entrevistador: Como acha que seria um bom dia para o/a seu/sua filho/a?

R: Ele ver o pai, pois poucas vezes o viu e fala muito nele.

Entrevistador: E um dia diferente?

R: Passeios.

Entrevistador: Que momento acha que o/a seu/sua filho/a mais gostou de passar no jardim-de-infância?

R: Todos, mas agora com o projeto da cozinha está eufórico e pede para ajudar em casa em atividades práticas.

ENTREVISTA AO PAI DA CRIANÇA (A.J.)

Entrevistador: O que é que a A.J. acha sobre o jardim-de-infância?

R: Faz parte da vida dela! Foi uma opção. O primeiro ano foi de adaptação, ela é uma criança muito reservada.

Entrevistador: A que horas chega e sai do jardim-de-infância?

R: Vem o mais tarde possível e sai o mais cedo possível.

Entrevistador: Vem todos os dias ao jardim-de-infância?

R: Vem sempre. Só em caso de doença é que não.

Entrevistador: Almoça no jardim-de-infância? Se não, porquê?

R:Almoça à segunda e à quarta-feira por necessidade. Sempre que podemos reunimo-nos à hora de almoço.

Entrevistador: Qual a razão da escolha deste jardim-de-infância?

R: Proximidade geográfica, também por considerarmos ter um ambiente saudável.

Entrevistador: O seu filho/a partilha consigo o que faz no jardim-de-infância?

R:Por vezes espontaneamente, outras vezes questionada.

Entrevistador: Qual a sua relação com as assistentes e Educadoras?

R:Tranquila.

Entrevistador: Existe diálogo entre os pais e o jardim-de-infância?

R: Temos uma relação direta. Existe uma colaboração de parte a parte.

Entrevistador: Considera importante a frequência do seu filho/a no jardim-de-infância dos 3 aos 6 anos?

R: Sim.

Entrevistador: Quais as atividades que ele/ela mais gosta?

R: Ela gosta muito de ler, gosta de livros. Apoiamos e incentivamos a leitura.

Entrevistador: O que acha que o seu filho sente sobre o jardim-de-infância?

R:Sente-se em casa. Nunca em nenhum momento, ela disse que não queria vir.

Entrevistador: Como acha que seria um bom dia para o seu filho/a?

R: O dia da rotina.

Entrevistador: E um dia diferente?

R: Se a educadora faltar, ela talvez sinta diferença. Em dias que tem que cá almoçar também é diferente.

Entrevistador: Que momento acha que o seu filho/a mais gostou de passar no jardim-de-infância?

R: Todos os momentos são bons para a A.J. no J.I.

ENTREVISTA À AUXILIAR (E) DA CRIANÇA A.J.

Entrevistador: O que é que a A.J. acha sobre o jardim-de-infância?

R: A Ana João gosta muito do Jardim-de Infância. Para ela o J.I. é um local onde se aprende e vem sempre com muita satisfação. Para ela é um local agradável. Ela considera a sala dela um local muito acolhedor (dito por ela mesma).

Entrevistador: Como seria um bom dia para a Ana João no jardim-de-infância?

R: Para a Ana João os dias no J.I. são sempre bons. É uma criança bem disposta e adapta-se a todas as aventuras diárias.

Entrevistador: E um dia diferente?

R: Um bom dia para ela seria com certeza um dia dedicado a investigações. Ela gosta de tudo o que seja novas descobertas. Sempre que há projetos ou trabalhos para casa ela empenha-se ao máximo nos mesmos.

Entrevistador: Quem é o/a colega favorito/a com que mais brinca?

R: Ela é muito sociável, dá-se com todas as crianças.

Entrevistador: Qual é o tipo de atividade que a A. J. mais gosta?

R: A Ana gosta de fazer um pouco de tudo. Sempre empenhada

Entrevistador: O que acha que a Ana João pensa sobre o jardim-de-infância?

R: Ela pensa que quando sair de lá vai ter muitas saudades. Dizia isso muita vez (um destes dia que lá foi levar a irmã disse que tinha muitas saudades)

Entrevistador: Como considera o ambiente no jardim-de-infância?

R: Torna-se um ambiente pesado devido à maneira de ser de certas pessoas.

Entrevistador: Como é a relação entre Educadoras?

R: É boa.

Entrevistador: E assistentes e Educadoras?

R: Vamo-nos tolerando, existem dias melhores que outros.

Entrevistador: Existe diálogo entre pais e /educadoras e vice-versa? Como é esse diálogo?

R: Normalmente sim.

Entrevistador: Quando sugere ou solicita algo aos pais, existe disponibilidade por parte dos mesmos?

R: Sim, quando são solicitados vêm. Mas penso que os pais são desligados.

ENTREVISTA À AUXILIAR (S) DA CRIANÇA A.J.

Entrevistador: O que é que a A.J. acha sobre o jardim-de-infância?

R: Ela vem para a escola porque gosta e vem para novas aprendizagens.

Entrevistador: Como seria um bom dia para a Ana João no jardim-de-infância?

R: Tudo é bom para ela.

Entrevistador: E um dia diferente?

R: Saídas. Qualquer um deles gosta muito de saídas.

Entrevistador: Quem é o/a colega favorito/a com que mais brinca?

R: M.

Entrevistador: Qual é o tipo de atividade que a A. J. mais gosta?

R: Qualquer tipo de trabalho é bom para ela.

Entrevistador: O que acha que a Ana João pensa sobre o jardim-de-infância?

R: Gosta muito.

Entrevistador: Como considera o ambiente no jardim-de-infância?

R: Bom.

Entrevistador: Como é a relação entre Educadoras?

R: Muito boa.

Entrevistador: E assistentes e Educadoras?

R: Boa.

Entrevistador: Existe diálogo entre pais e /educadoras e vice-versa? Como é esse diálogo?

R: Existe diálogo e disponibilidade.

Entrevistador: Quando sugere ou solicita algo aos pais, existe disponibilidade por parte dos mesmos?

R: Sempre

ENTREVISTA À AUXILIAR (E) DA CRIANÇA R.

Entrevistador: O que é que o R. acha sobre o jardim-de-infância?

R: Penso que ele gosta porque está bem o dia todo.

Entrevistador: Como seria um bom dia para o R. no jardim-de-infância?

R: Fazer fichas não. Brincar nas áreas. Os jogos de matemática não o fascinam.

Entrevistador: E um dia diferente?

R: O Rodrigo é uma criança que não diz muita coisa, não transparece o que quer.

Entrevistador: Quem é o/a colega favorito/a com que mais brinca?

R: o G e o R:C.

Entrevistador: Qual é o tipo de atividade que o R. mais gosta?

R: Brincar nas áreas.

Entrevistador: O que acha que o R. pensa sobre o jardim-de-infância?

R: Não sei.

Entrevistador: Como considera o ambiente no jardim-de-infância?

R: Torna-se um ambiente pesado devido à maneira de ser de certas pessoas.

Entrevistador: Como é a relação entre Educadoras?

R: É boa.

Entrevistador: E assistentes e Educadoras?

R: Vamo-nos tolerando, existem dias melhores que outros.

Entrevistador: Existe diálogo entre pais e /educadoras e vice-versa? Como é esse diálogo?

R: Normalmente sim.

Entrevistador: Quando sugere ou solicita algo aos pais, existe disponibilidade por parte dos mesmos?

R: Sim, quando são solicitados vêm. Mas penso que os pais são desligados.

ENTREVISTA À AUXILIAR (S) DA CRIANÇA R.

Entrevistador: O que é que o R. acha sobre o jardim-de-infância?

R: No início era muito tímido e inseguro, vinha de outra instituição. Gosta do J.I.

Entrevistador: Como seria um bom dia para o R. no jardim-de-infância?

R: Tudo é bom para ele no J.I.

Entrevistador: E um dia diferente?

R: As saídas.

Entrevistador: Quem é o/a colega favorito/a com que mais brinca?

R: G e R.C.

Entrevistador: Qual é o tipo de atividade que o R. mais gosta?

R: Brincar.

Entrevistador: O que acha que o R. pensa sobre o jardim-de-infância?

R: Gosta do J.I.

Entrevistador: Como considera o ambiente no jardim-de-infância?

R: Bom.

Entrevistador: Como é a relação entre Educadoras?

R: Muito boa.

Entrevistador: E assistentes e Educadoras?

R: Boa.

Entrevistador: Existe diálogo entre pais e /educadoras e vice-versa? Como é esse diálogo?

R: Sim existe diálogo e disponibilidade.

Entrevistador: Quando sugere ou solicita algo aos pais, existe disponibilidade por parte dos mesmos?

R: Sempre.

ENTREVISTA À EDUCADORA COOPERANTE DA CRIANÇA R.

Entrevistador: O que é que o R. acha sobre o jardim-de-infância?

R: Gosta de frequentar o jardim-de-infância, de brincar com os seus amigos, de jogar.

Entrevistador: Como seria um bom dia para o R. no jardim-de-infância?

R: Brincar com carros, eventualmente no exterior, fazer construções em conjunto com colegas, ouvir histórias, jogar futebol.

Entrevistador: E um dia diferente?

R: Realizar uma visita, um jogo de futebol...

Entrevistador: Quem é o/a colega favorito/a com que mais brinca?

R: Ml.

Entrevistador: Qual é o tipo de atividade que o R. mais gosta?

R: Brincar na Pista com carros e de fazer construções.

Entrevistador: O que acha que o R. pensa sobre o jardim-de-infância?

R: Penso que aprecia as atividades, nomeadamente as brincadeiras com os seus amigos.

Entrevistador: Como considera o ambiente no jardim-de-infância?

R: Muito bom. Ambiente acolhedor e estimulante.

Entrevistador: Como é a relação entre Educadoras?

R: Muito boa. Existe sintonia na ação educativa, colaboração e entre ajuda.

Entrevistador: Existe diálogo entre pais e /educadoras e vice-versa? Como é esse diálogo?

R: Boa. Tem-se vindo a aprofundar esta relação, tentando-se contornar alguns obstáculos, como o facto de não existir uma afetação de uma assistente a cada turma/grupo e a rotatividade de elementos junto do grupo.

Entrevistador: Quando sugere ou solicita algo aos pais, existe disponibilidade por parte dos mesmos?

R: Sim. Existe um diálogo aberto, rico e frutuoso para todos os intervenientes.

Entrevistador: Como define a sua turma de crianças?

R: Uma turma com grande capacidade de comunicação, alegre, interventiva, com gosto em aprender, coesa apesar de muito heterogénea.

ENTREVISTA À EDUCADORA COOPERANTE DA CRIANÇA A.J.

Entrevistador: O que é que a A.J. acha sobre o jardim-de-infância?

R: Um local onde gosta de estar. local onde brinca, ouve histórias, desenha/pinta, resolve/responde a desafios, aprende.

Entrevistador: Como seria um bom dia para a Ana João no jardim-de-infância?

R: Um dia recheado de histórias, de pinturas, de jogos em pequeno grupo, de atividades de movimento no exterior.

Entrevistador: E um dia diferente?

R: Talvez uma visita de estudo, uma receção a familiares e/ou uma festa aberta à comunidade.

Entrevistador: Quem é o/a colega favorito/a com que mais brinca?

R: A, M, D, M, T.

Entrevistador: Qual é o tipo de atividade que a A. J. mais gosta?

R: Expressão plástica e ouvir histórias.

Entrevistador: O que acha que a Ana João pensa sobre o jardim-de-infância?

R: Penso que aprecia todas as atividades, incluindo a apresentação/exposição de trabalhos realizados.

Entrevistador: Como considera o ambiente no jardim-de-infância?

R: Muito bom. Ambiente acolhedor e estimulante.

Entrevistador: Como é a relação entre Educadoras?

R: Muito boa. Existe sintonia na ação educativa, colaboração e entre ajuda.

Entrevistador: E assistentes e Educadoras?

R: Boa. Tem-se vindo a aprofundar esta relação, tentando-se contornar alguns obstáculos, como o facto de não existir uma afetação de uma assistente a cada turma/grupo e a rotatividade de elementos junto do grupo.

Entrevistador: Existe diálogo entre pais e /educadoras e vice-versa? Como é esse diálogo?

R: Sim. Existe um diálogo aberto, rico e frutuoso para todos os intervenientes.

Entrevistador: Quando sugere ou solicita algo aos pais, existe disponibilidade por parte dos mesmos?

R: Sim, existe uma grande disponibilidade e cooperação.

Entrevistador: Como define a sua turma de crianças?

R: Uma turma com grande capacidade de comunicação, alegre, interventiva, com gosto em aprender, coesa apesar de muito heterogénea.

Apêndice 31- A receita do Paté

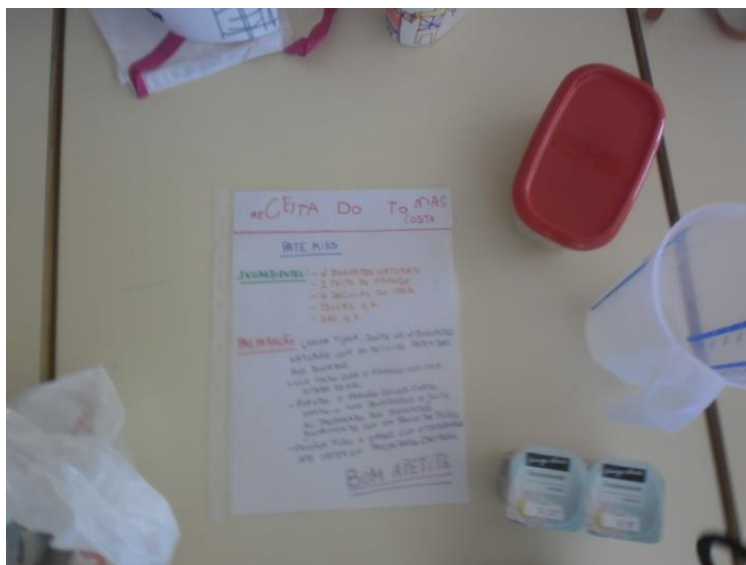


Figura 111: A Receita do Paté

Apêndice 32- A Confeção do paté



Figura 112: O material para a realização do paté



Figura 113: A realização do Paté pelas crianças



Figura 114: O Paté

Apêndice 33- Exemplo de uma Planificação realizada pelas crianças

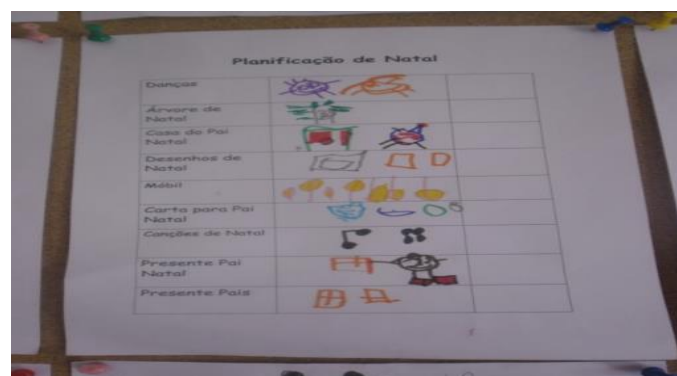


Figura 115: Evidência de uma planificação

Apêndice 34- Realização de um texto escrito pelas crianças no computador

Visita às Casas Antigas

Sáímos da escola e fomos para o autocarro. Depois saímos do autocarro e fomos para o Museu. Estava lá uma senhora que nos foi mostrar as casas, na rua. A senhora ensinou-nos muitas coisas!

Aprendemos que há janelas muito diferentes. Há muitas varandas diferentes e umas têm barriga! Vimos portas muito pequeninas e as pessoas tinham de entrar de cócoras.

Há uma casa que tem um telhado amarelo que parecia ouro!

Vimos azulejos nas paredes de umas casas.

Entrámos em algumas casas e numa delas vimos o céu! Vimos também goteiras por onde passa a água.

Entrámos numa farmácia que tinha 200 anos. O Manuel já conhecia...

Aprendemos que antigamente as pessoas quando faziam cocó ou xixi, no penico, atiravam para a rua!

Vimos uma imagem que tinha o desenho de todas as casas daquela rua. O Bernardo encontrou uma casa com telhas azuis e brancas.

As ruas têm nomes que estão nas placas toponímicas. As casas que nós vimos eram muito antigas.

Uma senhora de uma loja, que os adultos conheciam, deu-nos rebuçados.

Voltámos para o museu, sentámos – nos no chão e vimos três quadros pintados por Álvaro Cunhal.

No fim, a senhora do museu deu-nos uns papéis, para nós pintarmos, com desenhos de casas das ruas que visitámos.

Não gostámos, adorámos!

14 de novembro de 2013

Apêndice 35- Realização de Maracas com material reciclável



Figura 116: Início da confecção das maracas



Figura 117: As Maracas

Apêndice 36- Jogo: Semáforo dos Alimentos



Figura 118: Realização do jogo com imagens de alimentos



Figura 119: Exploração com as crianças de um jogo existente em sala

Apêndice 37: Atividade da Plantação com as crianças



Figura 120: Evidências do que plantámos



Figura 121: As Crianças a Plantarem

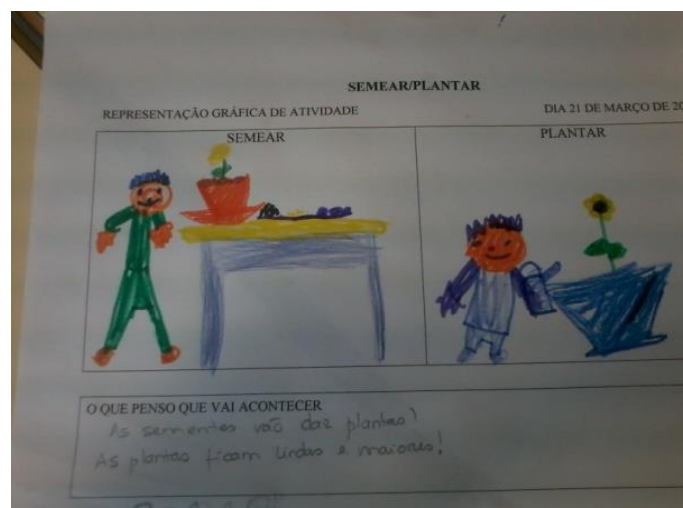


Figura 122: O Registo da Plantação

Apêndice38: As tabelas existentes na sala



CHEFES DE SALA			
AFONSO	ANA JOÃO	MIGUEL	ANA MIGUEL
TOMÁS	MARTA	GABRIEL	MATEUS
MANUEL	SOFIA	MATIAS	SARAHINA
RODRIGO	TÁISA	TOMÁS	NOA
CARENA	GABRIEL	AFONSO DOMÉILA	TOMÁS COSTA
ANA	FRANCISCO	INÉS	LUIS

Figura 123: Tabela dos Chefes de Sala

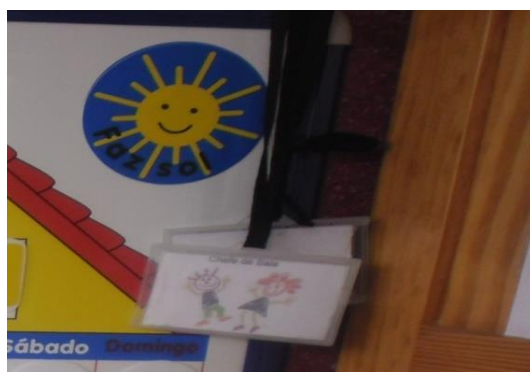


Figura 124: Os crachás dos Chefes de Sala

Apêndice 39: Tabelas de registo diário



Figura 125: O Calendário existente em Sala



Figura 126: Tabela das presenças diárias das crianças

Apêndice 40: A área existente na sala utilizada para o acolhimento



Figura 127: A zona de acolhimento matinal



Figura 128: Regras da Reunião

Apêndice 41: Planificação com a interligação das áreas de conteúdo

Recursos		Atividade	Áreas de conteúdo	Objetivos	Descrição da atividade
Materiais	Humanos				
Canção nova de Bom dia (Há nuvens no céu)	Crianças Educadora Estagiárias	Reunião de acolhimento	*Formação Pessoal e Social *Expressão e Comunicação *expressão musical *Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	*Dar a conhecer às crianças uma nova música de acolhimento; *Promoção do diálogo em grupo;	1. As crianças entram na sala e dirigem-se para a área da reunião. Segue-se a introdução da nova música do “Bom dia”. Depois realizam-se as rotinas matinais (atribuição chefe de sala; visualização do tempo e mudança da data) 2. Apresentações de trabalhos de casa enviados anteriormente (fotografia/desenho da cozinha de casa), caso algumas crianças o tragam. 3. Conversa com as crianças sobre o que iremos fazer durante a manhã.

Cartolina branca Touca de cozinha recicláveis Agrafador Cola	Crianças Educadora Estagiárias Auxiliar (supervisão da sala)	*Trabalho autónomo: Brincadeira livre nas áreas da matemática, leitura, escrita e ciências. Criação de barretes de cozinheiro	* Formação Pessoal e Social *Expressão e Comunicação *Expressão plástica *Conhecimento do Mundo	*Desenvolver o interesse pelo conhecimento do projeto de cozinha *Integrar as crianças na criação do seu barrete de cozinheiro	1.As crianças irão escolher a atividade na tabela das áreas. 2. A atividade da criação de barretes de cozinheiro irá ser realizada individualmente. Enquanto estão em trabalho autónomo, as crianças irão fazer os barretes de cozinha com a supervisão do adulto.
	Crianças Educadora Estagiárias Auxiliar	Arrumação do material	Formação Pessoal e Social	Desenvolver o hábito de cuidar dos materiais	A esta hora os adultos informam as crianças que está na hora de arrumar e estas fazem-no com cuidado, deixando todos os materiais no seu lugar. O adulto supervisiona essa arrumação.
Parque infantil Terraço	Crianças Educadora Estagiárias Auxiliar	Lanche da manhã (beber leite) Brincadeira no exterior	Formação Pessoal e Social	Promover a interação e cooperação entre as crianças	As crianças depois de beberem o leite, dirigem-se com o adulto para o espaço exterior do jardim brincando no parque infantil.

		Conclusão dos barretes de cozinheiro	*Expressão e Comunicação *Conhecimento do Mundo Expressão Plástica;	Integrar as crianças na criação do seu barrete de cozinheiro.	As crianças irão continuar a realização do barrete de cozinheiro. Ilustração da tira do barrete de cozinheiro.
		Arrumação do material	Formação Pessoal e Social	Desenvolver o hábito de cuidar dos materiais	A esta hora os adultos informam as crianças que está na hora de arrumar e estas fazem-no com cuidado, deixando todos os materiais no seu lugar. O adulto supervisiona essa arrumação.
	Auxiliares	Almoço			
Livro "A flor do coração" de Maria de Lourdes Soares		Hora do conto: leitura da história "A flor do coração" de Maria de Lourdes Soares	Expressão e Comunicação: Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita Expressão plástica	Compreender / disfrutar/apreciar uma história alusiva às flores	As crianças depois do almoço entram na sala e dirigem-se à área da reunião, de modo a ouvir a história. No final desta irá existir uma pequena reflexão/diálogo sobre a mesma de modo saber qual o tipo de flor preferida das crianças. Caso estas desejem podem

					fazer o desenho da sua flor preferida.
Materiais existentes nas diversas áreas da sala	Crianças Educadora Estagiárias (supervisionam a sala) Auxiliar	Atividades Livres	Formação Pessoal e Social; Conhecimento do Mundo;	Desenvolver as atividades em grupo e individual	As crianças exploram as diversas áreas à sua escolha, realizando o que estas quiserem.
		Arrumação do material	Formação Pessoal e Social	Desenvolver o hábito de cuidar dos materiais;	A esta hora os adultos informam as crianças que está na hora de arrumar e estas fazem-no com cuidado, deixando todos os materiais no seu lugar. O adulto supervisiona essa arrumação.
CD com músicas de roda;	Crianças; Educadora; Estagiárias;	Dança	Expressão e Comunicação Expressão Motora;	Conhecer algumas danças de roda; Utilizar o corpo para se expressar ao ritmo de música e de sons; Identificar e experimentar vários ritmos;	Exploração por parte das crianças de algumas danças tradicionais. Exemplo: "Malhão, malhão." Realização das danças de roda pelas crianças.

Apêndice 42- A Hora do Conto



Figura 129: A leitura da História “ Eu e o meu Papá”

Apêndice 43- Evidência da realização da colher



Figura 130: Exploração de DAS



Figura 131: Início da realização da colher em DAS



Figura 132: Uma forma de ultrapassar a dificuldade na realização da colher por parte de uma criança



Figura 133: Pintura da colher

Apêndice 44: Evidências das atividades sobre Arcimboldo



Figura 134: Trabalhos sobre Arcimboldo e as 4 estações.

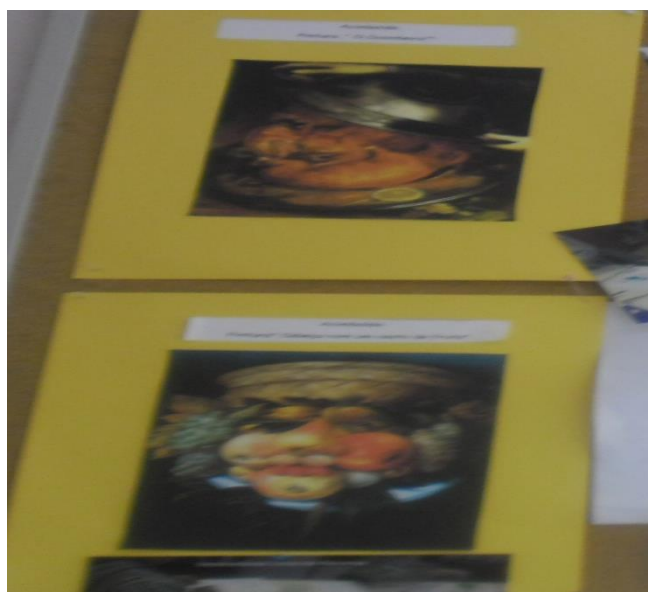


Figura 135: Inspiração de Arcimboldo sobre a temática da cozinha

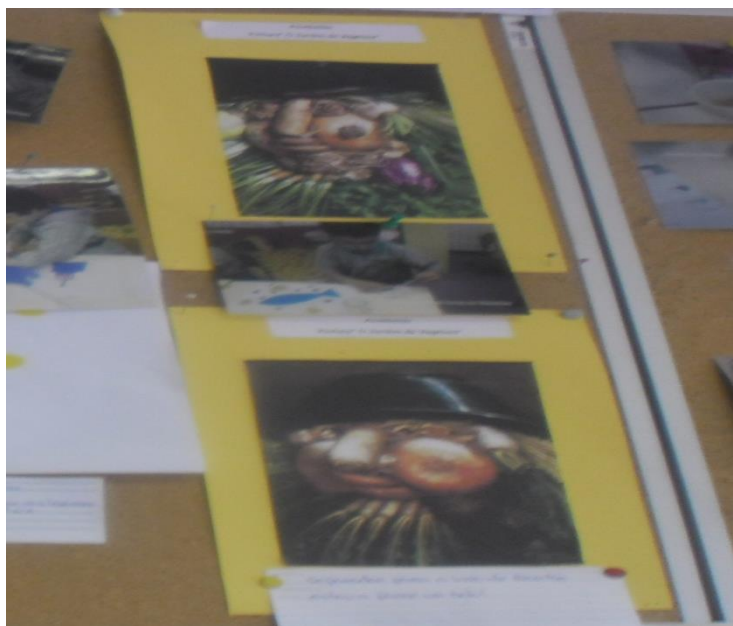


Figura 136: Inspiração de Arcimboldo para os separadores do Livro de Receitas

Apêndice 45- A Colaboração dos Pais

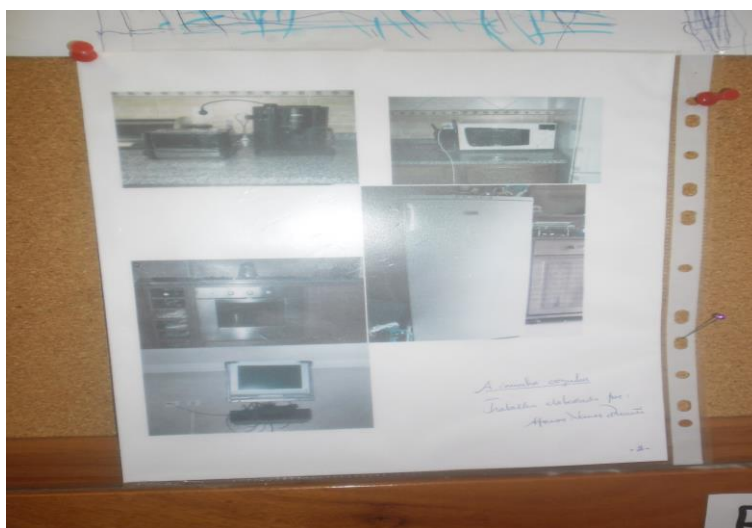


Figura 137:Evidência da cozinha de casa de uma criança disponibilizada pelos pais

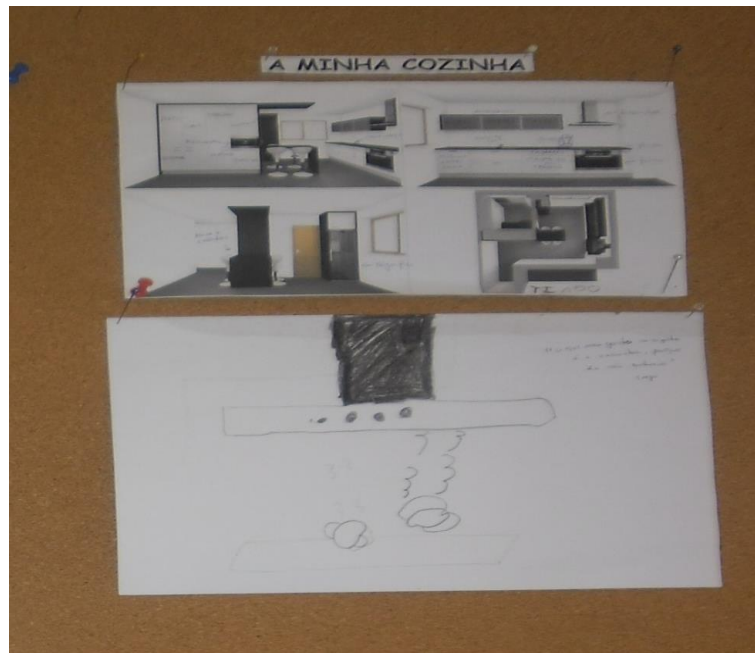


Figura 138: Fotografia disponibilizada pelos pais e desenho da criança do eletrodoméstico que não conhecia