

**esec**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**

---



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra  
Mestrado em Educação Pré-Escolar

## Relatório Final: Brincar é...coisa séria!

Sara Sofia Correia Ventura

Coimbra, 2015



**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Sara Sofia Correia Ventura

## Relatório final: Brincar... é coisa séria!

Dissertação de Mestrado/Trabalho de projeto/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: Prof<sup>ª</sup>. Doutora Ana Coelho

Arguente: Prof. Doutor Luís Mota

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Doutra Vera do Vale

Data da realização da prova pública: 14 de dezembro de 2015

Classificação: 13 valores

## **Agradecimentos**

Aos meus pais que são, e sempre foram, o meu pilar...o meu exemplo de vida. Um muito obrigado ao apoio, paciência e às muitas palavras de incentivo.

À minha irmã por acreditar sempre em mim, pela ajuda, pela compreensão, por estar do meu lado, sempre com uma palavra de apoio.

Ao meu namorado, por estar do meu lado, por acreditar que ia conseguir dando uma palavra de incentivo e pela paciência que teve ao longo deste meu percurso.

A todas as minhas amigas da licenciatura e mestrado, por todos os momentos de partilha de saberes e reflexão, pelo apoio e força nos momentos mais frágeis deste caminho.

À Professora Doutora Vera do Vale, pela partilha de imensos saberes, pela orientação na realização deste relatório e dos dossiês, um obrigada por todos os conselhos e orientações durante o período de estágio.

A todos (as) os (as) docentes do Mestrado de Educação Pré-Escolar, pela transmissão de tantos saberes e pela disponibilidade demonstrada na resolução de quaisquer questões.

Às Educadoras Cooperantes e às Auxiliares dos locais de estágio onde desenvolvi a minha prática pedagógica, por partilharem comigo as suas experiências e conhecimentos, levando-os para o meu futuro como exemplos de práticas a seguir, obrigada pelo apoio.

A todos (as) os (as) amigos (as) e familiares que contribuíram para que tivesse força em seguir o meu sonho...ser Educadora de Infância.

Obrigada a todos (as).



## **Brincar...é coisa séria**

**Resumo:** O presente relatório final foi elaborado no âmbito da unidade curricular Prática Educativa, tendo como finalidade a obtenção do grau Mestre em Educação Pré-Escolar. Neste relatório descrevo e reflito sobre aprendizagens realizadas enquanto estagiária em duas instituições de educação pré-escolar.

O documento divide-se, fundamentalmente, em duas partes. A primeira tem como objetivo a caracterização das instituições onde decorreram os estágios, nomeadamente os princípios da prática da Educadora Cooperante, a caracterização do grupo, a organização do tempo, a organização do espaço, a relação escola-família, a avaliação e, ainda contém, o itinerário formativo ao longo dos estágios. No final são apresentadas cinco experiências-chaves que retirei deste percurso que, para mim, foram bastante significativas.

Em suma, este relatório baseia-se na minha análise crítica e reflexiva acerca da prática supervisionada, com vista a alcançar um maior desenvolvimento de competências imprescindíveis à construção da minha identidade profissional.

**Palavras-chave:** Brincar, Espaço Exterior, Trabalho por Projeto, Avaliação no Pré-Escolar, Abordagem de Mosaico

## **Play...is seriously thing!**

### **Abstract:**

This final report was written as part of the Educational Practice course, with the aim to obtain the Master degree in Preschool Education. In this report I describe and analyse my learnings while I was a trainee in two pre-school institutions.

The document is divided fundamentally in two parts. The first aims at characterising the institutions where the trainings were held, including the practice bases of a Cooperating Educator, the group characterization, time and space organizations, family-school, evaluation, as well as the learning process throughout the trainings. As a result, there are five key experiences that I took from these trainings that were very significant for me.

In conclusion, this report is based on my critical and reflective analysis, linked with my trainee practices, in order to achieve a greater development of essential skills for my professional identity construction.

**Keywords:** Playing, Outdoor Space, Work by Project, Evaluation in Preschool, Mosaic Approach

**ÍNDICE**

Abreviaturas .....	VII
INTRODUÇÃO .....	1
PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITENERÁRIO FORMATIVO.....	5
CAPÍTULO I – CONTEXTO EDUCATIVO EM CRECHE.....	7
1.1 Caracterização da Instituição.....	7
1.1.1 Equipa Educativa.....	7
1.2 Organização do Ambiente Educativo.....	8
1.2.1 Caracterização do Grupo.....	8
1.2.2 Organização do espaço .....	8
1.2.3 Organização do tempo.....	9
1.2.4 Princípios da Prática da Educadora Cooperante.....	9
1.2.4.1 Relação Escola-Família .....	10
1.2.4.2 Avaliação .....	11
CAPÍTULO 2 – ITINERÁRIO FORMATIVO .....	13
2.1 Observação do contexto educativo .....	13
CAPÍTULO 3 - CONTEXTO EDUCATIVO EM JARDIM DE INFÂNCIA .....	16
3.1 Caracterização da instituição .....	16
3.1.1 Equipa Educativa.....	16
3.2 Organização do Ambiente Educativo.....	17
3.2.1 Caracterização do grupo .....	17
3.2.2 Organização do espaço .....	18
3.2.3 Organização do tempo.....	18
3.2.4 Princípios da Prática da Educadora Cooperante.....	19
3.2.5 Relação Escola – Família .....	20
3.2.6 Avaliação .....	20
CAPÍTULO 4 – ITINERÁRIO INFORMATIVO .....	22
4.1 Observação do Contexto Educativo.....	22
4.2 Integração progressiva no contexto educativo.....	22
4.3 Implementação e desenvolvimento de um projeto – “Casinha da Cozinha de Lama” .....	23
PARTE II – EXPERIÊNCIAS – CHAVE .....	27

Brincar no Pré-Escolar .....	29
1.1 Definição do brincar .....	29
1.2 Importância do brincar no desenvolvimento da criança .....	30
2.Abordagem de Projeto – Projeto “Casinha da Cozinha de Lama”.....	34
3.Espaços Exteriores no desenvolvimento da criança .....	39
5.1– Enquadramento conceptual .....	48
5.2– Objetivos do estudo .....	51
5.3– Escolha dos Participantes .....	51
5.4- Fase de recolha, reflexão e tratamento de dados .....	51
5.5– Apresentação dos resultados .....	52
5.6– Conclusão do estudo .....	53
CONCLUSÃO .....	55
Bibliografia.....	59
APÊNDICES .....	63
Apêndice nº 1 - Rotina Diária da sala dos dois anos.....	64
Apêndice nº2 – Tarefas Pontuais da creche .....	65
Apêndice nº 3 – Mini Horta .....	67
Apêndice nº 4 – Dia do Pijama .....	72
Apêndice nº 5 - Natal .....	73
Apêndice nº 6 – Tarefas Pontuais do J.I.....	74
Descrição do Jogo da “Raposa e o Caçador” .....	74
Descrição do Jogo “Camaleão” .....	75
Descrição da História “A Árvore das folhas A4” .....	76
Descrição da tarefa “Escreve o nome do pai” .....	79
Descrição da tarefa “Reinventar o jogo do galo” .....	80
Apêndice nº 7 – Projeto “Casinha da Cozinha de Lama” e Planificações .....	82
Apêndice nº 8 – Abordagem de Mosaico (entrevistas às crianças ).....	115
Apêndice nº 9 – Entrevistas aos adultos.....	116
Apêndice nº 10 – Manta Mágica .....	118
Apêndice nº 11 – Tabela de Categorização e sub-categorização .....	119

## **Abreviaturas**

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

IP – Intervenção Precoce

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

CE – Componente Educativa

CAF – Componente de Apoio à Família

PE – Projeto Educativo

NEE – Necessidades Educativas Especiais

HPC – Hospital Pediátrico de Coimbra

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

JI – Jardim de Infância



## **INTRODUÇÃO**



### **Brincar...é coisa séria!**

O presente relatório final de estágio surge no âmbito do plano anual da unidade curricular de Prática Educativa, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Coimbra, para obtenção do grau de mestre. Este tem, como principal objetivo, sintetizar o meu percurso formativo de forma reflexiva e crítica.

Este documento ramifica-se em duas partes. Neste sentido, a Parte I integra a “Contextualização e Itinerário Formativo” dividindo-se em quatro capítulos. O primeiro capítulo refere-se ao contexto educativo em creche, onde são apresentados subcapítulos, incluindo uma breve caracterização da instituição e da organização do ambiente educativo; o segundo capítulo integra o Itinerário Formativo, onde refere as diversas fases do estágio, em creche; o terceiro capítulo incide no contexto educativo em jardim de infância, também apresentado em subcapítulos, onde se inclui uma breve caracterização da instituição e da organização do ambiente educativo e, por último, o quarto capítulo referente ao Itinerário Formativo deste mesmo estágio.

Na Parte II, deste relatório, são apresentadas cinco experiências chaves que considereí fulcrais no decorrer dos respetivos estágios sendo, estas, marcantes enquanto futura educadora.

Por último, o relatório termina com uma síntese reflexiva de todo o meu percurso formativo e, ainda, os apêndices que permitem complementar o que é elucidado ao longo do documento.

Atribuí o título “Brincar...é coisa séria!”, visto a brincadeira ser um ato inerente à infância, pois é indispensável à saúde física, emocional e intelectual. Através dela, possibilita-se que a criança desenvolva a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a auto-estima. Dessa forma, a criança estará sendo preparada para ser um cidadão capaz de enfrentar desafios, que são cada vez maiores na sociedade de hoje.



**PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITENERÁRIO FORMATIVO**



## **CAPÍTULO I – CONTEXTO EDUCATIVO EM CRECHE**

### **1.1 Caracterização da Instituição**

O estágio realizou-se numa instituição com valências de creche e de jardim de infância, do concelho e distrito de Coimbra, acolhe crianças dos zero aos seis anos de idade, com horário de funcionamento das 7h50min às 18h30min (encerrando apenas na segunda quinzena de agosto), integrando a Componente Educativa (CE) e a Componente de Apoio à Família (CAF). Trata-se de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) onde o seu grande objetivo é implementar ações relacionadas com a Intervenção Precoce (IP) e procura, ainda, desenvolver atividades relacionadas com o envolvimento das famílias e crianças em Intervenção Precoce, promovendo a sua capacitação e o seu envolvimento<sup>1</sup>.

A infraestrutura da instituição está dividida em dois edifícios, a creche e o jardim de infância. É um espaço que transmite conforto e bem-estar; espaçoso e com bastante luz natural, tem ainda, uma grande mais valia: o seu espaço envolvente, dado este oferecer uma grande variedade quer ao nível de espaços naturais quer culturais.

#### **1.1.1 Equipa Educativa**

Relativamente aos recursos humanos, a equipa de profissionais é constituída por pessoal docente e não docente (seis educadoras de infância, seis auxiliares de ação educativa, três auxiliares de serviços gerais, uma escriturária, uma empregada de limpeza e uma direção técnico-pedagógica), que promovem o desenvolvimento das crianças que acolhem, pois todos os membros da comunidade escolar contribuem para a educação das crianças, deixando-lhes sempre a sua marca (Spodek e Saracho, 1998).

---

<sup>1</sup> Retirado do Projeto Educativo

## **1.2 Organização do Ambiente Educativo**

### **1.2.1 Caracterização do Grupo**

O estágio decorreu numa sala de dois anos onde o grupo era constituído por dezoito crianças com idades compreendidas entre os doze e os trinta e seis meses, oito das quais do sexo feminino e dez do sexo masculino. É importante referir a existência de uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE), acompanhada pela Equipa de Intervenção Precoce (IP) com a presença semanal de uma educadora de educação especial, bem como de uma terapeuta da fala.

Era um grupo assíduo, pontual, bastante participativo, ativo e curioso, revelando interesse pela expressão plástica, expressão musical, pela escuta de histórias ou qualquer outra proposta que fosse uma novidade para eles. Também mostravam grande adesão à exploração dos espaços circundantes.

Ao nível motor apresentavam grande destreza e ao nível da comunicação revelavam facilidade em comunicar, apenas a criança mais nova e uma outra, (que só entrou este ano letivo), ainda não se expressavam verbalmente, porém percebiam tudo e tentavam comunicar de maneira a conseguirem que os adultos as entendessem.

De forma geral, era um grupo muito autónomo, durante os diversos momentos da rotina diária: momentos de higiene (necessidades fisiológicas, lavar as mãos, lavar os dentes), refeições, propostas dos adultos e na hora de repouso.

### **1.2.2 Organização do espaço**

A sala dos dois anos era um local bastante amplo (com o mínimo de obstáculos possíveis, para que as crianças se pudessem movimentar livremente), iluminado e arejado. Os materiais eram interessantes, adequados e suficientes para todas, estando tudo ao seu alcance.

A organização do espaço em áreas tinha como principal referência o Modelo *High Scope*. Segundo o qual “Nas salas (...) que seguem uma orientação construtivista existem normalmente áreas diferenciadas de atividade para permitir

diferentes aprendizagens (...) Esta organização da sala em áreas, além de ser uma necessidade para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas.” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.83).

Para além do espaço interior, as crianças podem ainda usufruir do espaço circundante, os diversos jardins, e um outro espaço exterior à instituição, onde as crianças, se deslocam uma vez por semana. Visto que, “O espaço exterior é um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planeados pelo educador e pelas crianças.” (OCEPE, 19997, p.39).

### **1.2.3 Organização do tempo**

As rotinas são um aspeto fulcral no desenvolvimento, permitem que a criança se sinta num ambiente seguro, onde percebe o que vai acontecer a seguir, isto torna-a mais autónoma e confiante.

A rotina das crianças da sala dos dois anos encontra-se no apêndice nº1 é de salientar que esta era flexível, existindo alterações sempre que necessário.

### **1.2.4 Princípios da Prática da Educadora Cooperante**

A prática educativa da Educadora Cooperante era apoiada nos modelos sócio construtivistas e participativos, que tem como princípio fundamental a criança em ação – ativa e cooperante. De acordo, com os modelos que seguidos pela instituição: Modelo *High Scoope*; Modelo de Goldschmied e Jackson, que integram a Exploração/Brincar Livre e a Aprendizagem Ativa. E as pedagogias a Educação Experiencial e a Pedagogia por Projeto.

Desta forma, o Modelo *High Scoope* tem como ferramenta essencial a aprendizagem ativa das crianças, pois desde que nascem, os bebés aprendem ativamente. É então, através da aprendizagem ativa, que surge a “Roda da Aprendizagem” que fala da observação da criança, interação adulto-criança, horários, rotinas e ambiente físico.

O Modelo de Goldschmied e Jackson é um modelo que se apoia e que se estrutura em torno de três ideias-chave: “sistema do cuidador primário”, “cesto do

tesouro” e o “jogo heurístico com objetos”. O sistema do cuidador primário refere-se à relação íntima e regular entre a criança e adulto. O cesto do tesouro consiste num recipiente com um conjunto de objetos manufaturados que se pretende que forneçam estímulos sensoriais capazes de suscitar atividades de exploração e descoberta. O jogo heurístico corresponde a um ambiente controlado, com tempo dedicado à exploração pela criança, perante um conjunto de objetos variados com os quais é suposto brincar livremente sem a intervenção do adulto.

No que se refere à Educação Experiencial, esta é uma atitude pedagógica que identifica as crianças como co construtoras do currículo, colocando-as no centro das aprendizagens e percebendo-as como capazes e aptas para desenvolver os seus interesses.

Por fim, na Pedagogia de Projeto, a criança aprende a ser, a fazer, a aprender e a viver em comunidade, permitindo que desenvolvam valores como responsabilidade, colaboração, respeito, tolerância e o seu espírito crítico.

Quanto às atividades propostas às crianças, foi possível constatar que eram maioritariamente dirigidas, (o que pode fazer com que a criatividade da criança não seja tão estimulada).

No entanto, quanto à postura da Educadora Cooperante perante as crianças, é de salientar que é uma referência, estabelece uma relação bastante afetiva, disponibilizando o seu colo quando estas necessitavam de um pouco mais de carinho e atenção. É, também, uma Educadora que utiliza a escuta ativa e o reforço positivo, dado que, ouve o que as crianças têm a dizer, incentiva-as à realização de alguma proposta, elogia-as quando fazem algo corretamente ou quando conquistam algum desafio.

#### **1.2.4.1 Relação Escola-Família**

Segundo as OCEPE (1997), a relação escola-família é fundamental no desenvolvimento da criança, pois são dois contextos que se complementam na educação desta. O mecanismo utilizado pela Educadora Cooperante para comunicar com os pais (visto as crianças ainda não se saberem expressar bem) era um caderno de registo - “o Andante”. Neste, constavam os esclarecimentos referentes ao

educando, durante aquele dia. Caso fosse necessário qualquer esclarecimento, agendava-se uma reunião (a Educadora tinha horário de atendimento às segundas-feiras das 14h às 15h).

Pontualmente, a educadora solicitava a participação dos pais em práticas educativas planeadas, “Os pais poderão, eventualmente, participar em situações educativas planeadas pelo educador para o grupo, vindo contar uma história, falar da sua profissão, colaborar em visitas e passeios, etc.” (OCEPE, 1997 p.45).

A forte relação entre a própria creche e as famílias é um dos objetivos da Educadora Cooperante e da instituição. Se esta relação existir, os pais sentir-se-ão mais seguros ao deixarem as suas crianças. A Educadora em conversa com os pais poderá conhecer um pouco melhor as crianças e os seus hábitos e, assim, criar uma rotina que satisfaça cada uma, com o conhecimento de todos.

“A relação com cada família, resultante de pais e adultos da instituição serem co educadores da mesma criança, centram-se em cada criança, passando pela troca de informações sobre o que lhe diz respeito, como está na instituição, qual o seu progresso, os trabalhos que realiza...” (OCEPE, 1997 p. 43).

#### **1.2.4.2 Avaliação**

A avaliação das crianças realiza-se duas vezes por ano, tendo em conta dois tipos de grelhas adaptadas. Na creche é aplicada a grelha de Perfis de Desenvolvimento sendo que, a partir dos dois anos e meio até os seis anos é usada a grelha de avaliação *Child Observation Record* (COR). Após o preenchimento e reflexão da mesma é feita uma síntese descritiva que, posteriormente, é entregue aos pais. Realiza-se ainda, uma vez por ano, uma avaliação formal das crianças com o intuito de despistar eventuais necessidades ao nível do desenvolvimento global. Bem como, no final de cada ano é elaborada a avaliação do Plano Anual de Atividades e discutido o ano seguinte.

Existem reuniões onde serão discutidas a avaliação tal como as planificações de atividades da instituição.

“A avaliação dos efeitos possibilita ao educador saber se e como o processo educativo contribuiu para o desenvolvimento e aprendizagem, ou seja, saber se a

frequência (...) teve, de facto, influência nas crianças. Permite-lhe também ir corrigindo e adequando o processo educativo à evolução das crianças e ir aferindo com os pais os seus progressos”. (OCEPE, 1997 p, 94).

Por fim, o Projeto Educativo é, também, avaliado uma vez por ano sendo revisto no final de cada ano letivo, podendo ocorrer melhorias necessárias.

## **CAPÍTULO 2 – ITINERÁRIO FORMATIVO**

### **2.1 Observação do contexto educativo**

A primeira parte do estágio teve início a 22 de outubro - fase de observação e terminou a 31 de outubro de 2014.

Durante esta fase, fui conhecendo as normas e os procedimentos da instituição, o perfil da Educadora Cooperante, as crianças, as auxiliares e as famílias. Toda esta etapa foi contextualizada no ambiente educativo; aspetos já abordados no Capítulo 1 (Contexto Educativo em Creche).

### **2.2 Integração progressiva no contexto educativo**

Esta segunda fase de estágio iniciou a 5 de novembro e terminou a 28 de novembro de 2014.

Durante esta fase, continuei a integrar-me no ambiente educativo porém comecei a desenvolver algumas práticas em conjunto com a minha colega de estágio. É de salientar que a fase de observação foi bastante importante para o desenrolar desta integração, já conhecíamos as crianças, os seus interesses e as suas necessidades.

Primeiramente, começámos pelo conto de histórias de forma expressiva, tentando que fossem sempre apelativas, cativantes e abordassem assuntos ou situações adequados a esta faixa etária. (Apêndice nº2 – figuras 1 e 2)

Hohmann e Weikart (1997, pág. 547) referem que “através da leitura de histórias às crianças, pelos pais, outros membros da família ou quaisquer adultos significativos, cria-se um laço emocional e pessoal muito forte, de forma que as crianças passam a associar a satisfação intrínseca a uma relação humana muito significativa com as histórias e a leitura”.

Dinamizámos alguns jogos coletivos que adaptámos à idade destas crianças, como o jogo do lenço e o jogo das cadeiras. Ambos continham música e dança, indo ao encontro dos interesses e características das crianças (Apêndice nº 2 – figura3).

Segundo Piaget (1990), o jogo é fundamental para o desenvolvimento da criança ao afirmar que a atividade lúdica é o berço das atividades intelectuais da criança, sendo por isso indispensável à prática pedagógica.

Posteriormente, pensámos numa proposta um pouco mais elaborada, assim surgiu a criação de uma mini horta, isto porque era algo que eles não tinham e achámos que ia ao encontro das preferências deles. Para iniciarmos este mini projeto, eu e a minha colega, criámos uma história relacionada com o tema pretendido, onde incluimos imagens reais para ser mais perceptível para as crianças tendo em conta a sua idade, (isto porque não encontrámos nenhuma história que satisfizesse os pontos que queríamos abordar) (Apêndice nº3 – figura 1 a 9).

Após o conto da história mostrámos as plantas dos legumes que iríamos plantar (que previamente adquirimos) assim como os materiais necessários para a plantação e cultivo dos nossos legumes (terra, utensílios, e vasos), passando assim à parte prática, desenvolvida em pequenos grupos (Apêndice nº3 - figura 10 a 13). Para finalizar o mini projeto e para que a todos tivessem conhecimento desta nossa proposta, fizemos a divulgação na parede da entrada da sala, com uma seleção dos registos fotográficos e registos escritos mais pertinentes. (Apêndice nº3-figura 14)

Durante este processo, todas as crianças participaram com grande motivação e empenho.

No Dia do Pijama, tivemos a ideia de pintar pijamas velhos com tintas guache e expô-los para que todos os pudessem ver, visto as tintas serem um interesse de todas as crianças e a pintura de pijamas ser uma novidade. O resultado final foi bastante surpreendente. (Apêndice nº4 – figura 1 e 2)

Para o Natal, a educadora pensou em fazer um *stencil* para cada criança retratando a árvore de natal em forma de decoração para a nossa sala. (Apêndice nº 5-figura 1 e 2)

Elaborou-se, ainda, uma prenda para as crianças levarem para casa, era, também, uma árvore, porém esta, foi feita com cartão e rolos de papel em que as

crianças pintavam com esponja e com pincéis. No final, como decoração, escolhiam uma cor de purpurinas e nós, adultos, aplicávamos no trabalho. (Apêndice nº 5– figura 3 e 4)

Em suma, ao longo desta fase todas as crianças se mostraram motivadas, participativas e, acima de tudo, felizes o que nos deixou bastante realizadas. É ainda de mencionar que tivemos o apoio da Educadora e esta esteve sempre disponível nos apoiar.

## **CAPÍTULO 3 - CONTEXTO EDUCATIVO EM JARDIM DE INFÂNCIA**

### **3.1 Caracterização da instituição**

O estágio realizou-se numa instituição com respostas sociais de creche e jardim de infância (JI) do concelho e distrito de Coimbra prestando apoio, atualmente, a 220 crianças (150 em JI e 70 em creche). Trata-se de uma IPSS, com o estatuto de utilidade pública, com um horário de funcionamento das 7h45m às 18h30m. O seu principal objetivo é proporcionar às crianças um ambiente agradável, responder às suas necessidades básicas e ajudá-las a crescer, com base num trabalho cooperativo que envolve a família e a comunidade.<sup>2</sup>

A infraestrutura da instituição é um espaço amplo, oferecendo às crianças conforto e bem-estar. Possui duas salas para cada faixa etária com muita luz natural, e um espaço exterior. Este é bastante bem aproveitado visto a instituição privilegiar as atividades ao ar livre, e em contacto com a natureza.

Segundo as OCEPE (1997, p.38/39) “o espaço exterior do estabelecimento de educação pré-escolar é igualmente um espaço educativo. (...) Sendo um prolongamento do espaço interior, onde as mesmas situações de aprendizagem têm lugar ao ar livre, permite uma grande diversidade de oportunidades educativas, pela utilização de um espaço com outras características e potencialidades.”

#### **3.1.1 Equipa Educativa**

O objetivo da equipa educativa é favorecer o desenvolvimento pessoal e social de todos os elementos aumentando o seu saber, o bem-estar emocional e o seu envolvimento.

Esta equipa educativa pretende ainda, possibilitar vivências de situações espontâneas e intencionalmente planeadas; privilegiar o brincar como meio de aprendizagem, pois durante o brincar a criança desenvolve todo o seu potencial e competências fundamentais dos primeiros anos de vida. Ao planificar, a equipa

---

<sup>2</sup> Retirado o Projeto Educativo

educativa, tem em conta a articulação entre os espaços (interior e exterior), para que a transição entre ambos seja impercetível.

### **3.2 Organização do Ambiente Educativo**

#### **3.2.1 Caracterização do grupo**

O estágio decorreu na sala dos cinco anos A, com um grupo constituído por vinte e cinco crianças, em que nove são do sexo feminino e dezasseis do sexo masculino. É importante referir a existência de crianças com necessidades educativas especiais, nomeadamente três crianças, que estão a ser apoiadas pela equipa de intervenção precoce; pela terapia da fala e pela equipa de desenvolvimento do Hospital Pediátrico de Coimbra (HPC). Uma das crianças é também seguida no privado por uma psicóloga do desenvolvimento. Há ainda uma outra criança que se encontra a ser acompanhada pela equipa da Pedopsiquiatria do HPC.

Quanto à caracterização do grupo, este era dinâmico, ativo, curioso, interessado e com bastante imaginação revelando cada vez mais autonomia.

Envolviam-se nas brincadeiras livres, pinturas e exploração de histórias, gostavam de cantar, fazer ginástica, dançar, conversar, debater assuntos, fazer jogos, explorar materiais novos e brincar no exterior.

Estas crianças precisavam, ainda, de muito apoio do adulto para a gestão de conflitos, partilha, cumprimento de regras, adoção de comportamentos socialmente aceitáveis, tempo de concentração/envolvimento em atividades mais complexas e no momento da refeição.

Era um grupo ativo, muito comunicativo, tendo algumas crianças mais tímidas, introvertidas, mas desafiadoras. Estas características individuais muito diversificadas estão associadas à heterogeneidade etária do grupo que se traduz em diferentes estádios de desenvolvimento, necessidades e interesses muito diversificados.

### 3.2.2 Organização do espaço

Quanto à estruturação do espaço, na instituição utilizam o sistema rotativo de salas onde as atividades são programadas, tendo em conta os espaços e as suas possibilidades. Cada conjunto de três salas de JI está organizado com base nas três grandes áreas de conteúdo definidas pelas OCEPE.

Para que fosse conhecido em que sala está cada grupo, era afixado no corredor de acesso às salas a programação tendo em conta o calendário de utilização.

Este sistema dava a oportunidade a todas as crianças de manterem o contato perante os diferentes materiais e o próprio espaço. Assim sendo, as crianças também aumentavam a sua autonomia e responsabilidade.

Quanto à organização das áreas em cada sala é importante referir que esta é flexível, podendo por isso ser alteradas a qualquer momento no decorrer do ano letivo.

A organização do espaço e dos materiais também é uma forma de facilitar a proposta de atividades do(a) educador(a) e, sobretudo, promove a escolha da criança. Como afirma as OCEPE (1997, p. 37) o “ (...) tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, (...), o que as crianças podem fazer e aprender.” E é “indispensável que o educador se interroge sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização.”

No que diz respeito ao espaço exterior, a instituição tem uma grande variedade de cantinhos que as crianças podem usufruir à maneira delas e brincar livremente.

### 3.2.3 Organização do tempo

No que diz respeito à estruturação do tempo, segundo as OCEPE (1997, p.40) “trata-se de prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças” tendo em conta “o tempo, o espaço e a sua articulação (...)” consoante as características do grupo e as necessidades de cada criança.

As rotinas eram, então, flexíveis e todo o grupo tinha o seu conhecimento, de forma a saberem o decorrer do seu dia.

A rotina diária passa por diversos momentos: hora do acolhimento, atividades em sala, hora da higiene, hora do almoço, hora do sono, hora do lanche, atividades em grande grupo e extensão de horário.

Segundo Hohmann e Weikart (1997, p. 224) “a rotina diária oferece uma estrutura para os *acontecimentos do dia* – uma estrutura que define, ainda que de forma pouco restrita, a maneira como as crianças utilizam as áreas e o tipo de interações que estabelecem com os colegas e com os adultos durante o período de tempo particulares.”

### 3.2.4 Princípios da Prática da Educadora Cooperante

As orientações pedagógicas da Educadora Cooperante baseavam-se na aprendizagem ativa, centrada na criança. E as da instituição tinham como referência o quadro metodológico das pedagogias ativas sendo, estas, decorrentes da Pedagogia de Projeto e da Pedagogia por Temas de Vida.

Também a Teoria de Piaget e o modelo *High Scope* são abordados como referências. Este último defende que, deve existir uma construção progressiva de conhecimento na educação pré-escolar, através da ação e da reflexão sobre a mesma ao nível da criança, e do educador.

A sua prática centrava-se no interesse e nas motivações de cada criança e do grupo, bem como os seus pontos fortes, o que concede à criança um papel ativo no seu processo de aprendizagem.

Relativamente às atividades que propunha às crianças, foi possível constatar que a Educadora tinha em conta a opinião do grupo e, caso aceitasse, cada criança podia dar asas à sua imaginação. As planificações eram feitas semanalmente e com a cooperação do grupo, de acordo com a rotina diária davam a sua opinião para a realização das tarefas.

Devo salientar que a Educadora Cooperante é vista como um adulto de referência para as crianças, e até para mim própria o foi. Escuta as opiniões das crianças, indo ao encontro dos seus interesses e necessidades, praticando desta forma

a diferenciação pedagógica. Elogia as crianças nas suas conquistas, e quando estas não se sentem capazes de realizar qualquer atividade proposta ela incentiva-as, estimulando e desafiando-as.

Em suma, considero que a Educadora Cooperante é uma profissional empenhada que demonstra gostar do que faz, revela uma postura bastante humana; desenvolve práticas que vão de encontro aos interesses das crianças.

### **3.2.5 Relação Escola – Família**

O principal objetivo do trabalho com pais é fomentar a interação família/creche-jardim de infância, pois a família é a principal responsável pela educação dos seus filhos, daí ser concedido o direito de conhecer, selecionar e colaborar ativamente nas respostas educativas.

Ao implicar os pais/encarregados de educação/família no processo educativo existem dois aspetos a realçar. Primeiramente, a definição e partilha de responsabilidades e de funções desempenhadas por cada uma das partes e em segundo lugar a clarificação do trabalho desenvolvido no JI, ou seja, a explicação por parte do educador das diretrizes que orientam e regem a prática educativa neste contexto de Educação de Infância.

Assim, a relação criada e fomentada entre a equipa educativa e os pais assume grande importância, refletindo-se no próprio bem-estar da criança e no modo como ela age diariamente, no contexto de JI. As reuniões gerais de pais também são um momento/local ideal para partilhar informações e divulgar o trabalho realizado, pois através de registos escritos e fotográficos dá-se a conhecer o trabalho realizado até à data.

### **3.2.6 Avaliação**

A criança era encorajada a refletir e a avaliar as suas aprendizagens tomando consciência das mesmas, realçando os momentos vividos e não só a verificação de aprendizagens e respetivo juízo de valores.

Então, a avaliação a este nível era realizada através de: registos diversificados referentes às Áreas de Conteúdo, conversas informais, entrevistas, debate de ideias e de assuntos, questionamento e resolução de problemas, relatos de episódios, avaliação de atividades e textos livres e temáticos (individuais, pequeno e grande grupo).

No que diz respeito à avaliação com as famílias, esta, assume igual importância pois os Pais/Encarregados de Educação “são os responsáveis pela criança e também os seus primeiros e principais educadores” (OCEPE, 1997, p.22).

A avaliação, a este nível, era realizada através de: conversas informais e formais, registos escritos, reuniões (individuais e grupo) e questionários aos pais /encarregados de educação sobre o trabalho realizado.

Pela equipa educativa, a avaliação consistia em “avaliar o processo do grupo e a sua evolução” (OCEPE, 1997, p.27). Esta afirmação remete para as seis etapas cíclicas enunciadas nas OCEPE: observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular.

A avaliação era, então, elaborada através dos seguintes pontos: observação, planeamento, registos (escrito, áudio, vídeo e/ou fotográfico), conversas informais, reuniões (entre equipa educativa de sala e equipa educativa da instituição), registo de avaliação e apreciação trimestral da criança, planos individuais de desenvolvimento (PDI), modelo de avaliação de qualidade em creche e, por último, avaliação do desempenho.

Assim, este último aspeto em que assenta o Projeto Curricular é essencial, visto que, se toma consciência da própria ação com o intuito de se adequar o processo educativo às necessidades das crianças. Como afirmam as OCEPE “Avaliar o processo e os efeitos implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução.” E reflete, ainda, para a importância da avaliação com as crianças, para que o educador na “ (...) sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança.” (OCEPE, 1997, p. 27).

## **CAPÍTULO 4 – ITINERÁRIO INFORMATIVO**

### **4.1 Observação do Contexto Educativo**

O estágio teve início a 21 de janeiro e a fase de observação terminou a 30 de janeiro de 2015.

Durante esta fase, fui conhecendo as normas e os procedimentos da instituição, o perfil da Educadora Cooperante, as crianças, as auxiliares e as famílias. Toda esta etapa foi contextualizada no ambiente educativo; aspetos já abordados no Capítulo 3 (Contexto Educativo em JI).

### **4.2 Integração progressiva no contexto educativo**

Esta fase de estágio teve início a 18 de fevereiro e terminou a 27 de fevereiro de 2015.

Durante esta fase continuei a integrar-me no ambiente educativo, porém comecei a desenvolver algumas práticas em conjunto com a minha colega de estágio. É importante salientar que a fase de observação foi bastante importante para o desenrolar desta integração, já conhecíamos as crianças, os seus interesses e as suas necessidades.

É importante referir que, tanto eu como a minha colega de estágio, achámos que as nossas práticas deveriam enquadrar-se com as práticas da Educadora Cooperante, de forma a dar continuidade ao processo educativo das crianças. Primeiramente, tal como planeado com a Educadora Cooperante, quarta-feira era o dia de “floresta” e de fazer atividades de motricidade, por este motivo pensámos em realizar dois jogos em grande grupo: o jogo da “Raposa e o Caçador” e o jogo do “Camaleão”. (Apêndice nº6 -figura 1 e 2)

“A Árvore das folhas A4” foi uma outra proposta feita ao grupo, o conto da história foi feito num local que o grupo não estava habituado e, posteriormente, pretendia-se que fosse feito o grafismo, em contexto exterior. (Apêndice nº6 – figura 3,4 e 5)

Com a chegada do Dia do Pai, pensámos que, cada criança pudesse escrever o nome do seu pai numa folha diferente e divertida para, posteriormente, expormos o registo fotográfico. (Apêndice nº6 – figura 6,7 e 8)

Por último, como o grupo gostava de desafios e de jogos, fizemos um “Jogo do Galo” diferente do habitual, todo este com recursos naturais. (Apêndice nº6-figura 9,10 e11)

Em suma, penso que todo o grupo gostou das nossas propostas pois mostraram-se sempre atentos, empenhados, motivados, e envolvidos o que, para nós, foi bastante significativo e reconfortante.

#### 4.3 Implementação e desenvolvimento de um projeto – “Casinha da Cozinha de Lama”

Nesta última fase, foi proposto que implementássemos e desenvolvêssemos um projeto, gerindo-o, tendo em conta vários tópicos, tais como a planificação, a dinamização, a avaliação e a divulgação.

O projeto que desenvolvi, em parceria com a minha colega de estágio, teve por base as linhas orientadoras do projeto pedagógico “Brincar com um pé dentro...Brincar com um pé fora” e do projeto curricular de grupo “Fora de portas”. Ao darmos voz às crianças, surgiu o nosso projeto “Casinha da Cozinha de Lama”.

O termo projeto, de acordo com o Dicionário Online Priberam, corresponde “Aquilo que alguém planeia ou pretende fazer”.

Segundo uma abordagem pedagógica, o conceito de projeto é usado para designar um estudo aprofundado de um tema que, por sua vez, pode ser dividido em subtemas, atenuando a ideia da “participação ativa das crianças no planeamento, desenvolvimento e avaliação” do projeto (Katz & Chard, 2009, p.5). Ao longo desta participação, “as crianças são incentivadas a tomar a iniciativa e a serem responsáveis pelo trabalho que estão a desenvolver” (Katz & Chard, 2009, p.5).

A Metodologia de Projeto, tendo como referências John Dewey e William Kilpatrick, tem como base a Pedagogia Progressiva que admite que “é no jogo das transações entre o homem, a natureza e o mundo social que cada um destes elementos se vai constituindo, adquirindo configurações diferentes em cada atualização” (Oliveira-Formosinho, 2011,p.51).

“ O trabalho de projeto em abordagem à Educação de Infância refere-se a uma forma de ensino e aprendizagem, assim como, ao conteúdo do que é ensinado e

aprendido” (Katz e Chard, 1997, p.5). Tal como o nome indica, o trabalho de projeto tem como objetivo a exploração aprofundada de um tópico ou tema, sugerido pelas crianças, pela educadora ou pela instituição. Pode ser realizado individualmente ou em grupo e com uma duração de tempo variável, prolongando-se por dias ou semanas, conforme a natureza deste e a idade do grupo. Esta metodologia dá ênfase à aprendizagem ativa das crianças, uma vez que permite que estas participem na busca dos conhecimentos e aprendizagens.

A participação ativa das crianças é uma das características principais do trabalho por projeto. Esta participação é promovida através da observação, da escuta e da negociação. “A observação é um processo contínuo, pois requer o conhecimento de cada criança individual, no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento” (Oliveira-Formosinho et al, 2011, p. 32), sabendo que cada criança é uma criança, com gostos, interesses, necessidades e ritmos diferentes. “A escuta é um processo de ouvir a criança” (Oliveira-Formosinho et al, 2011, p. 32), fazendo com que esta colabore na construção do seu conhecimento. Por último, “a negociação é um processo de debater e de consensualizar com a classe os processos e os conteúdos curriculares, bem como o ritmo e os modos da aprendizagem” (Oliveira-Formosinho et al, 2011, p. 32).

“É necessário a descrição pormenorizada do percurso de aprendizagem das crianças, para que o projeto represente para cada uma delas uma mais-valia e uma experiência muito própria”. (Katz & Chard, 2009, pp.106-107). Para tal, recorreremos a fotografias tiradas durante a elaboração do nosso projeto e pedimos às crianças que nos dissessem do que tinham gostado mais. “Desta forma, as crianças participaram na documentação da sua experiência e, ao mesmo tempo, adquiriram um conhecimento mais aprofundado e esclarecido daquilo que aprenderam” (Katz & Chard, 2009, p. 184).

“A apresentação dá às crianças a oportunidade de representarem e partilharem a sua experiência com os outros e permite que as outras crianças e os/as outros/as educadores/as de infância fiquem a conhecer a experiência” (Katz & Chard, 2009, p. 187).

Por considerar que este projeto foi uma etapa crucial no meu percurso de estágio, passarei a descreve-lo e analisá-lo posteriormente, considerando-o como uma experiência-chave.



## **PARTE II – EXPERIÊNCIAS – CHAVE**



## Brincar no Pré-Escolar

### 1.1 Definição do brincar

“Brincar é sinónimo de encontros sociais em que o indivíduo tem oportunidade de adquirir um sentido de si, assumindo as atitudes dos outros indivíduos em direção a si, num contexto social ou num contexto de experiência e comportamento nos quais os dois estão envolvidos.” (Ferreira, 2004)

São vários os autores que expressam dificuldades em conseguir definir o conceito de brincar, pois deparam-se com a sua enorme complexidade. Outros autores acreditam nesta mesma complexidade, assumindo assim, a possibilidade ou risco perante o significado do brincar, em construir uma definição imprópria ou incompleta, uma vez que relativamente a esta definição existem variados sentidos.

A este propósito Neto (2003, s.p.) refere: “Apesar das diversas tentativas, nenhuma definição parece ser aceite pela totalidade dos teóricos.”. Para o autor, a definição do brincar parece ser um problema e uma questão fundamental, que origina uma grande polémica.

Ao procurar o significado da palavra *brincar* encontram-se os seguintes sentidos: divertir-se; entreter-se com alguma coisa infantil; galhofar; gracejar; agitar maquinalmente; proceder levianamente. Por seu lado, a palavra *brincadeira* significa: ato de brincar; divertimento.

Ferland (2005, s.p.) refere que brincar é “uma atitude subjetiva em que prazer, sentido de humor e espontaneidade caminham lado a lado, que se traduz num comportamento escolhido livremente e da qual não se espera qualquer rendimento específico”.

Brincar é uma oportunidade para as crianças se expressarem no que respeita às suas relações sociais, formas de interpretação e reflexão acerca do desempenho do seu papel, dos parceiros e das relações a pares, podendo assim, criar oportunidades para modificar, transformar e reinterpretar. O comportamento das crianças durante o ato de brincar é influenciado pelo contexto, pois estes são influenciadores das relações que se proporcionam (Ferreira, 2004).

Segundo Ferland (2005), entende o brincar como uma atividade realizada por diversão, pelo puro prazer, em que a criança brinca por brincar e se aprender alguma

coisa no seu decorrer, é visto como algo ocasional, pois não é esse o objetivo. No entanto, ao brincar a criança facilmente irá realizar inúmeras descobertas, aprenderá as regras, costumes e valores, ou seja, descobre o mundo que a rodeia. Esta autora refere, ainda, que através do brincar, se a criança não sentir prazer na sua ação, não poderemos designar essa ação pelo termo brincar, mas sim exercício, tarefa ou até mesmo obrigação.

## 1.2 Importância do brincar no desenvolvimento da criança

Kishimoto e Pinazza (2007) fazem referência a Froebel e à sua pedagogia da infância, que encara a criança como ser ativo e propõe a educação pela auto atividade e pelo jogo, segundo a lei do desenvolvimento humano. Froebel foi o primeiro filósofo a fundamentar as concepções sobre o brincar e ainda o seu uso para educar crianças na idade pré-escolar.

Dewey (1985) citado por Kishimoto & Pinazza (2007), reconhece a importância do contributo de Froebel para a compreensão do papel das brincadeiras no processo de desenvolvimento da criança.

Segundo Froebel, o brincar livre ou em interação com o adulto, determina o desenvolvimento do imaginário. Este filósofo propôs uma pedagogia do brincar, que o considerava como um momento que respeita o interesse da criança, conduzida pelo adulto, num processo interativo e em que o brinquedo era concebido como um recurso para o desenvolvimento da fala (Froebel in Kishimoto & Pinazza, 2007).

As brincadeiras desenvolvem a aprendizagem, a nível das artes, ciências, matemática, estudos sociais e linguagem. Segundo a perspetiva de Horn (in Spodek & Saracho, 1998), a brincadeira pode ser concebida como sendo o centro de um currículo da primeira infância, podendo assim auxiliar os objetivos da educação nas várias áreas de conteúdo.

Na opinião de Ferland (2006) o brincar representa o desenvolvimento da criança em relação ao saber-fazer e ao saber- ser, ou seja, desenvolve aptidões e atitudes que virão a ser úteis em diversas situações da sua vida quotidiana. Assim a criança através da brincadeira preparar-se-á para a vida futura.

“Para que a criança brinque, precisa de tempo, tempo livre que possa usar como pretender, para decidir a que quer brincar, como quer fazê-lo (...)” (Ferland,2006, p. 58).

Esta autora (Ferland 2006) refere ainda que através do brincar a criança poderá exprimir-se, pois a brincadeira representa em grande parte, a linguagem ainda primária da mesma e ainda a sua linguagem em ação, o que irá facilitar a expressão das suas emoções.

No que respeita à componente sensorial da criança, o simples facto desta poder observar e manipular objetos, faz com que possa registar as suas características sensoriais (forma, cor, dimensão, textura) e ainda desenvolver a sua perceção. Assim, este tipo de situações oferece à criança “uma estimulação visual, tátil e até auditiva, que a ajuda, entre outras coisas, a desenvolver a sua perceção das formas e das dimensões” (Ferland,2006, p.48).

A componente motora permite que a criança, através da simples ação de segurar objetos, utilize “pequenos músculos das suas mãos: falamos então de motricidade fina.”. Deve ainda “adaptar a sua forma de agarrar os objetos às suas formas...planificar a sequência dos seus gestos (...)” (Ferland,2006, p.48).

Cordeiro (2007) faz referência ao facto do brincar não se refletir propriamente numa atividade, mas a grande parte das brincadeiras e jogo envolve a ação dos músculos, ossos e articulações, a visão, a audição e a perceção dos movimentos, e coordenação do cérebro e corpo.

É necessário que exista um ambiente tranquilizador, para que a criança brinque, pois se a criança sentir alguma insegurança “ (...) corre o risco de não brincar ou de o fazer de uma forma muito estereotipada, sem prazer ou imaginação.” (Ferland,2006, p.58)

Cordeiro (2007) refere a importância de respeitar a vontade de cada criança em relação ao brincar sozinha ou com outros, promovendo essas duas vertentes, considerando as características de cada criança e a sua personalidade.

Ferland (2006) reforça ainda esta ideia, pois é através do brincar que as crianças poderão colocar desafios e questões para além do seu comportamento diário, e assim, brincam ao mesmo tempo que desenvolvem a sua imaginação,

possibilitando a construção de relações reais entre elas e ainda elaborar regras de convivência e organização.

Resumidamente Ferland define a brincadeira infantil com os seguintes critérios:

1. A criança pode assumir outras personalidades, representando papéis como se fosse um adulto, outra criança, um boneco, um animal, etc.
2. A criança pode utilizar-se de objetos substitutos, ou seja, pode conferir significados diferentes aos objetos, daqueles que normalmente estes possuem.
3. As crianças realizam ações que representam as interações, os sentimentos e conhecimentos presentes na sociedade na qual vivem.

No que respeita a teoria Froebeliana, esta representa o brincar como sendo essencial. Segundo Froebel (1896) citado por Kishimoto e Pinazza (2007, p. 48): “Brincar é a mais alta fase do desenvolvimento infantil – do desenvolvimento humano (...) é a representação auto – ativa do interno (...)”.

Piaget (1962) citado por Spodeck e Saracho (1998) identifica três estágios da brincadeira das crianças pequenas: a brincadeira simbólica, a brincadeira prática e os jogos com regras. Estes são transversais aos três estádios de desenvolvimento intelectual: o pensamento sensório-motor, o pré-operacional e o operacional concreto.

Segundo Mead (1934) citado por Spodeck e Saracho (1998:214), “ (...) as crianças usam a brincadeira como uma forma de desenvolver o conceito de eu – o que elas são.” Assim, as crianças recorrem à experimentação dos papéis de outros, desenvolvendo o autoconceito.

Nos primeiros meses de vida, inicia-se a fase caracterizada pelo interesse, curiosidade e especial atenção pelo adulto, como é referenciado por Ferland (2006).

Este autor refere ainda que os bebés nesta fase inicial descobrem objetos e sons, tocam e seguram-nos, descobrindo assim as suas propriedades. A nível de interesses, o bebé brinca com as suas mãos e pés e a sua atenção é atraída principalmente pelas características sensoriais dos objetos (cores, texturas, brilhos, sons). A nível cognitivo, para Ferland (2006) as crianças tornam-se decididas, pois os seus gestos não ocorrem sem objetivo, a criança sente-se determinada em segurar um objeto.

Ao atingir perto dos 12 meses, a criança começa a relacionar palavras aos objetos, só mais tarde é que inicia a fase da compreensão da utilidade real dos mesmos. Quando a criança aperfeiçoa as suas deslocações, começa a lançar objetos e a apanhá-los, de forma a iniciar uma fase mais autónoma.

A partir dos 3 anos sensivelmente, Ferland (2006) afirma que a criança inicia a fase da imaginação entre ações e objetos, partindo assim, para brincadeiras faz-de-conta. Entre os 3 e os 6 anos a criança desenvolve e aperfeiçoa os seus cenários de brincadeira e partilha de objetos, tornando-se cada vez mais flexível, original e facilitadora.

Nos contextos de estágio onde estive inserida o brincar era bastante privilegiado, grande parte do dia era reservado para as crianças poderem explorar o espaço, brincarem com quem gostavam a fazerem o que lhes apetecesse. No exterior as crianças, tinham paus, pedras, folhas, terra, água, tudo à disposição para a exploração e para a brincadeira. No interior, o jogo simbólico era a preferência de todas as crianças.

Em suma “Brincar é a mais alta fase do desenvolvimento infantil (...) representação do interno da interna necessidade e impulso”. (Froebel (1896) in Kishimoto & Pinazza, 2007, p.48)

## 2. Abordagem de Projeto – Projeto “Casinha da Cozinha de Lama”

No presente capítulo irei refletir sobre a implementação e gestão do projeto “Casinha da Cozinha de Lama”, o qual foi realizado na sala dos cinco anos A, onde estive inserida durante o período de estágio.

O projeto “Casinha da Cozinha de Lama” foi desenvolvido em parceria com a minha colega estagiária e teve por base o projeto educativo e o projeto curricular de grupo, como referi anteriormente. O objetivo principal deste projeto foi a reestruturação de um novo espaço, de acordo com os interesses das crianças e do qual pudessem retirar um maior proveito fazendo novas aprendizagens em diversas áreas.

Para impulsionarmos o lançamento do projeto em si, reunimos o grupo na manta e conversámos com eles acerca dos espaços que mais gostavam na escola, no final chegamos à conclusão que o exterior era o local favorito de todos. Questionámos as crianças sobre que espaços, áreas ou cantinhos faltavam então no exterior e, como era de prever, obtivemos inúmeras respostas, desde: uma casinha de bonecas; um jardim zoológico; um espaço com dinossauros; escorregas; planetas; passagens secretas; um laboratório; uma casinha da cozinha de lama (porque já tinham a cozinha de lama e faltava o resto das divisões); entre muitas outras ideias.

Após este levantamento de ideias, achámos por bem fazer uma negociação /votação com o grupo, ou seja, expusemos todas as ideias referidas por eles e, nós estagiárias dissemos que de todas, apenas poderíamos concretizar uma e que para isso teria de se fazer uma votação, seria escolhida a que ganhasse -a que fosse mais votada. (Apêndice nº7 -figura 1)

“Casinha da Cozinha de Lama” foi a ideia mais votada de todo o grupo, a qual causou uma grande excitação por parte de todas as crianças, pois era um espaço que eles já tinham pedido diversas vezes e só agora iria ser possível concretizar.

Seguidamente, questionámos o grupo do local onde poderíamos construir a “Casinha da Cozinha de Lama” e que divisões teria. As crianças responderam que teria de estar perto da cozinha de lama e que teria de ter um quarto, uma sala e um escritório.

Com todas estas dicas das crianças, resolveu-se reestruturar a antiga capela, visto que até então a única utilidade que tinha era de arrumações e, este era um local que satisfazia todas as nossas necessidades, tais como, um local coberto, espaçoso e próximo à cozinha de lama. (Apêndicenº7-figura 2 e 3)

Após termos o local definido e as divisões escolhidas, foi em conversa com todo o grupo que se decidiu que, cada criança desenharia a constituição de uma das divisões. (Apêndicenº7-figura 4 e 5)

Nós (estagiárias) colocámos então mais um desafio, que para eles, foi de fácil e rápida resposta. Se, de facto, já tínhamos a noção das diferentes divisões que queríamos, então faltava a parte da construção, ao que as crianças referiram que se poderiam fazer pesquisas, sobre a mesma (Apêndicenº7 – figura 6)

Após a recolha das pesquisas efetuadas e em grupo foi decidido que o quarto proposto seria de relaxamento.

Efetuuou-se também um levantamento sobre os objetos necessários e informou-se o grupo que não haveria tempo para se poder concretizar todos os que se pretendiam. Pelo que, foi elaborado uma listagem de ideias e organizada em três cartolinas, nas quais se definiam as prioridades com as crianças. (Apêndicenº7 – figura 7,8e 9)

Regularmente existe um dia da semana onde se explora preferencialmente a sala das ciências e tecnologias, as quintas-feiras à tarde. Este dia da semana passou a designar-se, pelo grupo, como a Quinta das Experiências. Então, visto pretenderem construir um escritório com mesa de laboratório, a sala das ciências era o local privilegiado para a elaboração de diferentes práticas. Assim realizámos, com eles, uma experiência demonstrativa da erupção de um vulcão. (Apêndice nº7-figura 10, 11....20)

Como, desde cedo, o grupo mostrou o interesse por conhecer e experimentar foi acordado que o escritório teria um livro intitulado “O Livro dos Cientistas”, onde as crianças poderiam observar, pesquisar e rever as experiências já concretizadas. Tinha também uma banca que servia de apoio para a realização das diferentes práticas.

Com o seguimento do projeto, foi devolvido ao grupo que, teriam de se organizar todos os pensamentos até aí referenciados. Foi, então, proposto que se elaborasse uma teia de ideias. (Apêndice nº 7 – figura 21, 22, 23 e 24)

Na continuidade do projeto, e ao parecer das crianças, as paredes da capela precisavam de mais alegria. Assim, com o nosso auxílio, cada um fez uma pesquisa sobre as possíveis decorações. Surge então uma proposta, fazer um quadro, e assim deram início à sua própria obra de arte que, posteriormente, se pendurou nas paredes. (Apêndice nº7 - figura 25, 26 e 27)

Com o gosto pela descoberta, seguiram-se outras experiências significativas, a da explosão de cores, sendo esta foi elaborada com leite, detergente e corantes alimentares. (Apêndice nº 7 – figura 28, 29, 30 e 31); e a da lâmpada de lava, desta vez, as crianças optaram por criar algo com bolhas. Pelo que, descobrimos, que bastava uma pastilha efervescente, corante e óleo para satisfazer o pedido e ver magia. (Apêndice nº7 – figura 32, 33...36)

Outro desafio nasceu, foi proposto que as crianças construíssem um jogo lúdico relativo à matemática (soma algébrica), para depois se proceder à prática do mesmo. (Apêndice nº7 – figura 37 e 38)

Em seguimento de jogos lúdicos relativamente à matemática seguiu-se o geoplano. (Apêndice nº7 – figura 39, 40 e 41)

Estava então na altura de encontrar elementos naturais para a banca das ciências. O gosto das crianças é peculiar ao ponto de apanharem folhas, pedras e, até mesmo, bichos para decoração do espaço.

O grupo lembrou-se, também, de construir uma estufa para poderem ver o crescimento das plantas com um pequeno extra...um terrário. Nele existiam diferentes animais encontrados pelas crianças. Ambos serviriam de decoração para o escritório, para a área das ciências. (Apêndice nº 7 – figura – 42, 43...47)

O escritório serviu também para aprendizagem, desta vez com as letras. O principal material, nesta atividade eram os brinquedos que cada criança trazia de casa e que tinha que colocar na caixa, identificando a letra inicial do mesmo e a que caixa correspondia

Para o quarto de relaxamento, lembraram-se que não podiam faltar as almofadas. Com a nossa ajuda, coloriram fronhas de diversas cores com tintas. (Apêndice nº 7 – figura – 48, 49, 50 e 51)

Ainda para o quarto, as crianças, pensaram em colocar algo que desse som. Em diálogo com eles, optamos por construir um espanta espíritos constituído por conchas e tampas. Assim, dava um som calmo e relaxante que era o que pretendiam. (Apêndice nº7 – figura – 52, 53 e 54)

Para se saber que aquele projeto, de grande dimensão, tinha sido da autoria deles, elaborou-se um quadro feito com um lençol e colaram-se as caras de cada criança (impressas previamente) ao qual cada um teve como desafio desenhar o seu próprio corpo.

Já na reta final da nossa passagem pela instituição, foi solicitado aos pais (que estivessem ligados à área das ciências) que também eles participassem no projeto dos filhos, realizando uma experiência ao grupo dos cinco anos A.

Ao longo do decorrer do projeto, eu e a minha colega, elaborámos planificações diárias e as respetivas documentações. As planificações foram preparadas semanalmente, consoante o que as crianças queriam fazer e como o iriam fazer.

Concluindo toda esta dinamização do projeto passamos à avaliação do projeto com as crianças, para isso foram sendo feitos registos com as mesmas, para que desta forma elas nos fossem dando o seu feedback acerca do que foi sendo vivenciado no decorrer do projeto e a sua opinião face às diferentes práticas. Este era do agrado das crianças, pois por diversas vezes eram elas que nos solicitavam para que fosse feito.

Ao longo do nosso projeto optámos pelo trabalho em pequenos grupos. O trabalho entre pares e em pequenos grupos proporciona oportunidades às crianças de confrontarem os seus pontos de vista, colaborando na resolução de problemas ou dificuldades encontradas numa atividade comum (OCEPE,1997). Para além do trabalho em pequenos grupos, proporcionámos também momentos em grande grupo, como já referi anteriormente. "No tempo em grande grupo as crianças têm inúmeras oportunidades para serem simultaneamente *participantes e líderes do grupo*" (Hohmann & Weikart, 1997, p.407).

Já com o resultado final, poder-se-ia observar as diferenças, entre as quais: antes era uma simples capela de arrumações e, neste momento, é mais um espaço confortável e agradável onde as crianças poderão brincar, aprender e relaxar. (Apêndice nº 7 – figura 55, 56, 57 e 58)

Para finalizarmos o projeto, procedemos à divulgação que teve como objetivo ajudar as crianças a fazerem uma síntese daquilo que aprenderam. Na instituição, fomos cedido um placar para expormos todas as fases que o projeto conteve e, assim, dar conhecimento aos pais da existência deste. A Casinha da Cozinha de Lama estava, também, receptiva à entrada dos pais para que, estes vissem com os próprios olhos o resultado final. (Apêndice nº 7 – figura – 59, 60 e 61)

Para concluir, quero transmitir que me senti realizada em todas as práticas vivenciadas e que considero ter estabelecido boa relação e interação com as crianças. Os desafios diários visavam ser e foram pequenas conquistas pessoais, o tentar chegar a cada criança de acordo com o que esperavam de nós e o sentir que quer a Educadora Cooperante quer a auxiliar nos apoiavam e incentivavam a continuar e procurando estar sempre do nosso lado para apoiar e sustentar as nossas práticas. Quanto ao grupo de crianças foi, também, bastante receptivo às intervenções, tanto minhas como da minha colega, mostrando-se maioritariamente implicado e envolvido.

### 3. Espaços Exteriores no desenvolvimento da criança

No meu estágio, em contexto J.I., era privilegiado o espaço exterior pois acredita-se que o contacto com o mundo natural, desde cedo, é essencial para o bem-estar físico e emocional das crianças promovendo a imaginação, a criatividade, a resolução de problemas, o desenvolvimento da autoestima, a independência e a autonomia.

O meu grupo de estágio é um exemplo desta vivência pois posso afirmar que passávamos mais tempo no exterior do que no interior. Devido a esse facto, eu considero o espaço exterior como uma experiência-chave.

De acordo com as OCEPE, “o espaço exterior possibilita a vivência de situações educativas intencionalmente planeadas e a realização de atividades informais. Esta dupla função exige que a sua organização seja cuidadosamente pensada, devendo os equipamentos e materiais corresponder a critérios de qualidade, com particular atenção às condições de segurança.”.

De acordo com Jaume (2004) citado por Arribas (2004), o espaço exterior é um ambiente diferente do contexto da sala de aula, onde as crianças encontram novas experiências. Este espaço proporciona vários processos de socialização e de cooperação oferecendo também a oportunidade de se relacionarem com outras e com outros adultos, têm, ainda, a possibilidade de utilizar nas suas brincadeiras livres materiais, objetos e de estar em contacto direto com elementos da natureza. É, ainda, de salientar que o grupo dispõe de um espaço amplo onde é possível adquirir, de uma forma progressiva, habilidades motoras e onde se pode deslocar livremente.

A forma como o espaço de recreio está organizado, bem como a existência dos materiais diferentes que possibilitem atividades, são essenciais para propiciar a autonomia às crianças, pois elas têm a possibilidade de escolher livremente os materiais e de os utilizar da forma como o entenderem. Tudo isto trará benefícios, pois proporciona às crianças atitudes de responsabilidade na partilha desses materiais com o outro.

Segundo Harris (1991) citado por Brickman e Taylor (1996), as crianças nos períodos de atividades no exterior não se limitam apenas a exercitar os músculos mas também têm a possibilidade de observar, interagir, explorar e experimentar. Podem

ainda, realizar diversos jogos de equilíbrio, construções, jogos dramáticos e descobrir a natureza.

Para Hohmann e Weikart (1997), é no exterior que as crianças têm a liberdade que dentro da sala não lhes é permitida, sentindo-se mais espontâneas e com mais oportunidades de se exprimirem.

“ É essencial para o crescimento e desenvolvimento das crianças pequenas que tenham tempo, em cada dia, para brincar num recreio exterior seguro” (Hohmann & Weikart, 1997, p.212).

O espaço exterior possibilita também a vivência de situações educativas intencionalmente planeadas e a realização de atividades informais, pois nenhum espaço de interior poderá igualar-se aos sons, cheiros, aspetos e texturas do mundo natural. “O espaço exterior é também um local onde se podem realizar experiências próprias e diferentes daquelas que ocorrem no espaço interior” (Oliveira-Formosinho, 1998, p.109).

A meu ver e como vivência retirada do meu estágio, o exterior pode proporcionar bastantes aprendizagens, o ar livre acalma as crianças e elas conseguem estar mais concentradas e principalmente notei o divertimento e a felicidade delas ao aprenderem num contexto diferente. Num dos estágios deparei-me com uma situação em que prova tudo isto, juntámos o grupo no exterior e lemos uma história, aquela história para eles foi mágica, o brilho nos olhos deles, a felicidade era notável.

“O espaço exterior deve estar adaptado às idades e níveis de desenvolvimento das crianças de forma a oferecer-lhes múltiplas oportunidades de realizar experiências ativas, favorecendo o desenvolvimento social e cognitivo” (Oliveira-Formosinho, 1998, p.109).

“O espaço exterior é, cuidadosamente, planeado e organizado de forma a possibilitar uma continuidade e extensão das atividades e trabalhos que se realizam no espaço interior.” (Oliveira Formosinho, 2013, p.121)

Segundo Correia (1989, p.3) “espaço de Jogo é um espaço onde se aprende proporcionando-se às crianças um desenvolvimento total – motor, social, emocional, cognitivo e estético”. O mesmo autor considera importante que se concilie dois aspetos: por um lado o direito da criança brincar, de explorar livremente o espaço, experimentando e imaginando, onde lhe seja possível optar; por outro lado, o

desenvolvimento de um projeto educativo protagonizado pelo adulto. Deste modo, o espaço deverá reunir condições funcionais e estruturais que permitam atingir os objetivos propostos. Assim, o espaço de recreio é constituído como algo que visa um fim: o desenvolvimento harmonioso da criança.

Para Hohmann e Weikart (1997, p.212) “o recreio é uma área maravilhosa para as crianças”. Neste espaço, elas encontram toda a liberdade que dentro da sala de atividades não têm.

No exterior as crianças têm mais possibilidades de se exprimirem. Aqui são livres de correr e saltar, atirar bolas, realizar exercícios de equilíbrio, etc.

Este espaço também é um lugar propício para a criança observar, interagir, explorar e experimentar. As crianças tanto aprendem dentro como fora da sala.

O espaço exterior deve estar equipado de forma a proporcionar todas as atividades pretendidas (Brickman & Taylor, 1996).

Como diz Ramalho (1995, citado por Neto, 1997), “o recreio pode significar ao mesmo tempo um espaço físico e vivencial, enquanto possibilidades de realização de atividades construtivas” (p.259).

Para Neto (1995, p.103), os espaços exteriores, onde a criança se movimenta, devem possibilitar “que cada criança possa ser ela própria num trajeto permanente de liberdade e responsabilidade, de modo a permitir: a sua criatividade; a sua liberdade de expressão corporal; a sua liberdade de expressão e comunicação; a sua capacidade de crítica e a reflexão sobre o que se vive”.

No que se refere à organização do espaço as OCEPE (1997, p.37) referem que “a organização e a utilização do espaço são expressões das intenções educativas e da dinâmica do grupo” Nomeadamente, será indispensável que o educador se interrogue sobre a função e as finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização.

O conhecimento do modo como os materiais, as atividades e o espaço estão organizados, confere autonomia à criança. Por outro lado, a possibilidade de fazer escolhas e de utilizar o material de diferentes maneiras, que incluem formas imprevistas e criativas, supõe uma responsabilização pelo que é partilhado por todos. Neste sentido, o exterior contribui para o desenvolvimento pessoal e social da criança.

Do mesmo modo, Correia (1989, p.3), diz: “ (...) o espaço a ser concebido nunca poderá ser apresentado à criança como um espaço acabado”. A criança deverá ter a possibilidade de o recriar a cada passo, para que conserve o interesse e a curiosidade pelo espaço. Acrescenta ainda que, o espaço deverá constituir um veículo de referências sociais que sejam significativas para o desenvolvimento da criança. Deste modo, procura chamar à atenção para a necessidade de conjugar duas vertentes aparentemente contraditórias: A Criança e a Sociedade.

O exterior, como fator de desenvolvimento social, também está expresso nas OCEPE (1997, p. 39): “O espaço educativo não se limita ao espaço imediato partilhado pelo grupo; situa-se num espaço mais alargado – o estabelecimento educativo ”. Neste espaço, a criança relaciona-se com outras crianças e adultos, inserindo-se num meio social mais vasto.

Analisando as opiniões dos diversos autores referidos nesta experiência-chave, podemos concluir que o espaço exterior é importante para o desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar porque é um espaço educativo, na medida em que permite: desenvolvimento pessoal; confere autonomia à criança; desenvolvimento da criatividade; desenvolvimento físico/motor; desenvolvimento da linguagem; espírito de observação; desenvolvimento emocional/afetivo; desenvolvimento estético; desenvolvimento social; interação com outras crianças e adultos; responsabilidade pelo que é partilhado; interiorizar regras, etc.

#### 4.A Avaliação no pré-escolar

Ao longo dos anos tornou-se visível uma procura incessante, por parte da sociedade, de formas e métodos de observação e avaliação, para verificarem se as crianças/pessoas conseguiam atingir, com êxito, as atividades que lhes são propostas no dia-a-dia, bem como as opções de vida que tomam, quer como um ser inserido num grupo/sociedade, quer como um ser individual. Valadares e Graça (1998, p. 34), referem que “a avaliação é uma necessidade vital do ser humano porque lhe serve para orientar de forma válida as decisões individuais e coletivas”.

Hoje em dia, a avaliação começa a conquistar uma importância crucial em todos os aspetos da vida humana: aspetos sociais; jurídicos; desportivos e, especialmente, os relacionados com o contexto educativo, o que vai de encontro às ideias apresentadas por Alves (2004, p. 31), quando nos afirma que a avaliação “ (...) tem vindo, ao longo das épocas a adquirir uma grande variedade de significados de acordo com a evolução da própria sociedade: alterações económicas, sociais, políticas e culturais originaram diferentes conceções de educação e consequentemente diferentes modelos de ensino-aprendizagem e de abordagens de avaliação”.

Este termo começou a ser instaurado no meio educativo, em meados do séc. XVII. A partir daí, foi adquirindo mais importância e significado. Inicialmente, este processo era executado, praticamente e exclusivamente, nos colégios privados mas rapidamente se espalhou a todo o sistema educativo mundial, pois a escola começou a ser vista como o “mundo da avaliação” (Zabalza, 1995, p. 14).

Por muito que a avaliação seja um processo complexo, contraditório, é impossível ensinar sem avaliar. O processo de avaliação é o complemento do ato de ensinar, ou seja, do processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação permite ao avaliador obter informações importantes sobre o desenvolvimento das crianças. Informações que poderão e deverão ser usadas e aplicadas para melhorar, organizar e/ou reorganizar o ambiente educativo e a prática pedagógica. A avaliação é um processo presente em todas as fases de desenvolvimento de um programa/currículo, ou seja, este conceito está presente na fase inicial, na fase de conceção, na fase de implementação, na fase de observação

dos resultados e na fase final. Isto é, na tomada de decisões sobre a continuidade do trabalho realizado e planificado ou sobre a readaptação da planificação das atividades e do modo como estas estão a ser desenvolvidas e trabalhadas junto das crianças.

Com o passar dos anos, a avaliação foi-se tornando uma componente indispensável ao êxito do processo educativo, bem como à evolução das aquisições de aprendizagem e conhecimentos das crianças. Através desta prática, o educador/professor apercebe-se sobre o desenvolvimento e os progressos das crianças, assim como dos seus retrocessos e necessidades. Deste modo, ele poderá alterar e reprogramar a prática educativa de acordo com as características e as necessidades das crianças.

A avaliação não é um processo nem um ato individual do educador/professor, é um ato coletivo que deverá englobar todos os intervenientes do sistema educativo, isto é, educadores, crianças, pais/família, auxiliares de ação educativa, psicólogos, assistentes sócias, médicos, terapeutas, entre outros que participem diretamente no processo de ensino e desenvolvimento da criança.

“Avaliar é um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida e que incorporam, por isso mesmo a verificação da sua consecução”. (Roldão, 2003, p. 41)

Ao analisarmos a definição de avaliação apresentada em cima, poderemos afirmar que a avaliação serve para verificar e analisar se as novas competências e aprendizagens feitas pelas crianças foram ou não adquiridas e apreendidas com êxito.

Ao longo das últimas décadas, a definição de avaliação foi sofrendo transformações não existindo, ainda hoje, consenso sobre uma definição universal. Assim, poderemos dizer que o termo avaliação, tal como o de currículo, é muito polissémico. Esta polissemia deve-se, em grande parte, ao seu “carácter multidimensional” (Valadares e Graça, 1998, p. 34).

Uma das principais funções dos contextos educativos é avaliar as crianças/alunos. Poderemos mesmo, dizer que a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa que implica princípios e procedimentos adequados à especificidade de cada um, em cada nível de educação e ensino.

Segundo Roldão (2004, p. 39), a avaliação surge como uma “entidade mal amada, o mal necessário, uma espécie de mancha negra neste mar azul que poderia

ser o ofício de ensinar, se nos dispensassem de a desempenhar”, ou seja, o ato de avaliar é por vezes encarada por alguns profissionais de forma errada, o que os leva a recear, temer, e a criar mau estar e ansiedade face ao fato de serem avaliados. Contudo, esta avaliação não deve ser vista dessa forma, dado que possibilitará uma análise introspectiva e autocrítica sobre o trabalho desenvolvido, deve por isso ser encarada de forma positiva, onde será uma mais valia ao seu desempenho profissional.

Poderemos dizer que, sem este processo, seria quase impossível adaptar as práticas pedagógicas e, conseqüentemente reformular para melhor o processo educativo. É indispensável avaliar as aprendizagens adquiridas pelas crianças, ao longo do tempo, para se concluir se o método/modelo pedagógico, bem como a forma como está a ser trabalhado, desenvolvido e aplicado é a mais adequada. Caso contrário, há sempre a hipótese de o reformular de acordo com as necessidades e os interesses das crianças. Isto é impensável acontecer sem se avaliar a prática pedagógica, assim como os seus principais intervenientes – as crianças.

A avaliação é um caminho, uma passagem, uma ponte para a aprendizagem, ou seja, é um traçado que ao ser percorrido de forma responsável e adequada, ajudará os profissionais de educação a compreender o que acontece e porque acontece de uma forma e não de outra. Esta compreensão facilitará o ajustamento do percurso, o reconhecimento dos erros e, conseqüentemente, a melhoria das práticas educativas em benefício das crianças.

A finalidade da avaliação é apoiar o processo educativo de forma a ajustar as aprendizagens das crianças e a regular os processos, de modo a recolher e a analisar informações diversas acerca das situações pedagógicas e dos principais intervenientes envolvidos, no sentido de tomar decisões que potenciem a aprendizagem e o seu desenvolvimento.

As OCEPE (1997, p. 18) “acentuam a importância de uma pedagogia estruturada, o que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem da criança”.

As OCEPE fizeram com que os educadores de infância comessem a olhar para a avaliação com outros olhos e de outro modo. Por isso, poderemos dizer que

avaliar na educação pré-escolar é “o processo de observar, registar e outros modos de documentar o trabalho que a criança faz e como faz, como a base para a variedade de decisões educacionais que afetam a criança, incluindo planejar para grupos e crianças individuais e comunicar com os pais” (Bredekamp e Rosengrant, 1993, p. 10).

A forma como cada educador aborda e lida com a avaliação está relacionada com as concepções que este tem sobre a educação e o processo de ensino-aprendizagem. Mas, seja qual for a abordagem avaliativa que o educador adote, nela está sempre presente a pedagogia por si adotada e desenvolvida no decorrer da sua prática.

Nos termos das OCEPE (1997, p.27) “avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. A avaliação realizada com as crianças é uma atividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. (...) Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento”.

Estas definições de avaliação centram-se nas crianças e no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, dão relevância ao desenvolvimento das crianças, bem como à aquisição das aprendizagens efetuadas por estas, não desprezando nunca as aprendizagens e os conhecimentos que adquirem fora do meio educativo, pois desde que nascem que as crianças presenciam e vivem muitas e diversificadas situações e experiências que lhes permitem adquirir conhecimentos e aprendizagens que, posteriormente, vão influenciar o seu desenvolvimento.

Avaliar ajuda a obter informações que têm de ser compreendidas e interpretadas pelo educador, de modo a que possam ser usadas para ajudar as crianças a melhorar o seu desempenho e a aquisição de novas aprendizagens e conhecimentos. Este processo está presente em todas as fases do programa educativo. Esta forma avaliativa utiliza procedimentos descritivos, baseados na realização da criança, e consiste na documentação do seu trabalho, do seu desenvolvimento e das suas aprendizagens individuais.

Estas aprendizagens são trabalhadas e adquiridas no seu dia-a-dia na sala de atividades, ou seja, é uma avaliação formativa porque é um processo contínuo e interpretativo que se interessa mais pelos processos, do que pelo resultado obtido. Procura tornar as crianças os principais autores da sua aprendizagem, a fim de que

tomem consciência do que já evoluíram, alcançaram, conseguiram, assim como das dificuldades que sentiram para atingir os objetivos definidos e as dificuldades ultrapassadas. Também ajuda as crianças a terem consciência das aprendizagens que ainda têm de adquirir num futuro próximo.

Quanto à minha vivência a avaliação era um tópico bastante importante para o desenvolvimento da criança, isto porque a educadora observa e analisa os aspetos que a criança deve alcançar em determinada idade, caso estes não estejam aptos a educadora sabe que deve incidir a sua prática na aprendizagem dos mesmos.

A criança e a família também têm participação na avaliação, o que pode ajudar o educador melhorar a sua prática.

Os educadores, durante a prática pedagógica, necessitam de saber observar e documentar, isto é, necessitam de saber o que observar, como observar e como documentar essa observação. Continuamente, têm de tomar decisões e opções sobre as planificações, as atividades, os espaços e os materiais existentes na sala de atividades. Estes últimos estão direta ou indiretamente presentes no dia-a-dia das crianças e influenciam o seu desenvolvimento e a aquisição de aprendizagens significativas. Por isso, poderemos dizer que a observação na avaliação formativa tem um lugar de destaque, porque “observar é construir uma representação realista das aprendizagens, das suas condições, das suas modalidades, dos seus mecanismos e resultados” (Cortesão e Torres, 1994, p. 170).

## 5. Abordagem de Mosaico (estudo)

### 5.1– Enquadramento conceptual

Christensen e Prout (2002) apresentam quatro perspetivas acerca da visibilidade da criança na investigação: a criança como objeto, a criança como sujeito, como atriz social e, por fim, como participante. Tanto a perspetiva da criança como objeto tanto como sujeito, remetem para a investigação social tradicional, encarando a criança como um ser incompetente e dependente dos adultos, sendo que são os adultos quem observam a sua vida e a analisam. Já nas duas últimas perspetivas é realçado o papel das crianças nas ciências sociais, considerando-as como atores sociais que participam nas investigações em parceria com os adultos, tendo voz durante o processo de investigação.

Esta abordagem de mosaico foi criada por Alison Clark e Peter Moss, como uma metodologia para escutar crianças pequenas. Embora as crianças sejam dependentes dos adultos, como referido anteriormente, estas possuem uma voz própria que deverá ser tida em conta envolvendo-se no diálogo democrático e nos processos de tomada de decisão.

A abordagem de mosaico é uma forma de escuta que reconhece as crianças como co construtoras de significados e especialistas da sua própria vida. A escuta, como afirmam Clark e Moss (2011), não é um processo que está limitado à palavra falada. A escuta é um processo que está aberto a inúmeras maneiras criativas de as crianças se expressarem. A abordagem de mosaico permite que, até as crianças mais pequenas, possam partilhar as suas ideias e pensamentos com os/as adultos/as através de formas que não impliquem a linguagem verbal, como o desenho e a fotografia.

Gunilla Dahlberg e Peter Moss (2005) expandiram a ideia da criança como co construtora de conhecimento, de identidade e de cultura. Sendo a criança entendida como um ser com voz própria e que deve ser tida em conta em processos de tomadas de decisões e em simples diálogos. Além disso, as crianças são denominadas de co investigadoras, quando as suas experiências são reportadas por elas (Clark, 2010), estando estreitamente relacionadas com ações como poder, conhecimento e participação.

Esta abordagem foi inspirada na documentação pedagógica de Carlina Rinaldi e desenvolvida nos J.I. da cidade de Reggio Emília, em Itália. É uma metodologia que se caracteriza, essencialmente, por escutar e reconhecer as crianças e os adultos (equipa educativa, pais, entre outros) como co construtores de significados. Para melhor compreensão desta ideia, Clark e Moss (2005) enumeram quatro princípios que esta abordagem defende: 1) crianças como especialistas das suas próprias vidas; 2) crianças jovens como hábeis comunicadores; 3) crianças jovens como detentores de direitos; 4) crianças pequenas como fabricantes de significado.

A Abordagem de Mosaico é integrada e combina o visual com o verbal, dando às crianças a oportunidade de terem voz nas mudanças do seu J.I. (Clark & Moss, 2005). Clark e Moss (2005) caracterizam este método como sendo participativo, adaptável, reflexivo incorporado na prática e um multi-método.

-Participativo significa que trata as crianças como peritos e agentes da sua própria vida.

-Adaptável está relacionado com o facto de os profissionais terem a liberdade de adaptarem a metodologia consoante o grupo de crianças.

-Reflexivo envolve crianças e adultos onde, em conjunto, participem na reflexão e na interpretação das perspetivas infantis. Este processo passa por quatro etapas fundamentais, sendo estas: o ouvir, observar, documentar e interpretar. Assim, inclui-se as crianças, como co construtoras de significado, e os pais e os/as educadores/as, como aqueles que auxiliam, não necessitando assim de saber todas as respostas.

-Incorporado na prática dá importância às opiniões das crianças, sendo estas consideradas ferramentas de trabalho para o(a) educador(a).

Por último, o multi-método que reconhece as diferentes “vozes” ou linguagens das crianças, ou seja, recorre-se a vários métodos para recolha de informação não só à linguagem verbal mas também às brincadeiras, às ações e às formas simbólicas, entre elas, a fotografia, o desenho, entre outras.

Sendo uma abordagem multi-método utiliza vários métodos, como referi anteriormente, para uma melhor compreensão da vida das crianças, sendo eles a fotografia/vídeo, os passeios/circuitos, os mapas, as reuniões, as dramatizações, as entrevistas/conversas, a documentação e observação e, por último, o tapete mágico.

Fotografia/vídeo onde as crianças fotografam o que consideram mais relevante em função da temática abordada.

Passeios/circuitos que consiste na exploração do espaço (instituição) através de um passeio realizado e guiado pelas próprias crianças, a que se associam os registos fotográficos, áudio ou outros.

Mapas que proporcionam o registo visual do contexto escolar às crianças e dá a oportunidade de discutirem e refletirem sobre as suas experiências, interesses e prioridades. Se a criança fotografou a mesma coisa, várias vezes, deve-se dar oportunidade, que ela selecione as mesmas segundo a sua importância na inclusão dos mapas.

Reuniões que consistem numa conversa em ambiente familiar, em que o adulto deve ser sensível, flexível e organizado na gestão do tempo de escuta. Estas conversas devem ser feitas em grupo para se discutir opiniões e partilhar informações.

Dramatizações baseiam-se na representação, introduzindo pequenas figuras do jogo e de outros equipamentos. Realizam-se, nomeadamente, com crianças de idade inferior a dois anos.

Entrevistas/conversas são feitas com as crianças, os pais/encarregados de educação, educadores (as) e auxiliares para conhecer as perspetivas das crianças. Num momento de conversa informal, as crianças falam sobre a sua vida no jardim de Infância, focando-se em pessoas, espaços e atividades importantes.

Observação e documentação que consistem em conhecer e registar as ideias das crianças e realizar uma observação qualitativa dos acontecimentos. Recorre-se a registos e comentários acerca da experiência por meio de fotos, murais, vídeos e variados meios de comunicação e de representação. Este método é essencial, pois reforça que a criança tem voz ativa.

Por último, o tapete mágico que é um espaço de observação e reflexão sobre os momentos mais marcantes desta abordagem para as crianças. Assim, possibilita-se às crianças a oportunidade de verem, comentarem e integrarem os elementos da pesquisa. É um meio mais facilitador para identificarem os seus sinais de conforto e de desconforto, isto aplica-se às crianças verbais e não-verbais.

## **5.2– Objetivos do estudo**

O principal objetivo do presente estudo foi conceder “voz” às crianças, procurando conhecer o que pensam sobre as suas experiências e vivências no JI, dando oportunidade para que se expressassem de várias formas. Foi, também, investigado o papel que o JI tem nas suas vidas sendo, estas, inquiridas sobre o papel das crianças e dos adultos no mesmo.

## **5.3– Escolha dos Participantes**

Este processo foi um pouco complicado, visto as crianças não mostrarem grande interesse em participar e também porque tínhamos um grande projeto em mãos. Por esta razão, eu e a minha colega tivemos uma conversa com a educadora onde explicámos o que teríamos de fazer com as crianças para este estudo. Na sua opinião, o mais correto seria que o realizássemos com poucas crianças para que ninguém saísse prejudicado no final.

Em reunião com o grande grupo, apenas, duas crianças se mostraram totalmente disponíveis. Com todos em concordância, a nossa abordagem de mosaico apenas teve como enfoque duas crianças.

Além das crianças que participaram, também os membros da equipa educativa presentes em sala (uma educadora e uma auxiliar), assim como os pais das duas crianças em estudo, de modo a conseguirmos realizar a triangulação de informação.

## **5.4- Fase de recolha, reflexão e tratamento de dados**

Para a realização deste estudo foram utilizados alguns métodos já referenciados anteriormente, sendo eles fotografias e/ou vídeos, passeios/circuitos, mapas, reuniões, documentação e observação, entrevistas/conversas, e tapete mágico.

Após os intervenientes estarem inteirados sobre a abordagem de mosaico, em que o papel do adulto é ouvir as crianças para entender, melhor, os seus pontos de vista passámos à realização das conversas individualizadas com A e M onde colocámos algumas questões. (Apêndice nº 8)

O momento dos circuitos realizou-se de forma individualizada com as duas crianças em estudo para que fosse possível fazer um registo mais detalhado. Cada criança escolheu, livremente, o percurso que gostaria de fazer e para que fosse entendido o nosso propósito solicitámos que nos fizessem uma visita guiada ao JI, como se nós nunca tivéssemos tido contacto com a instituição. Durante todo o percurso tinham uma máquina fotográfica, pelo qual tinham de ser responsáveis e tirar fotografias a tudo o que nos mostrassem, podendo fazer todos os comentários e observações que quisessem.

No final do momento dos circuitos imprimimos todas as fotografias que as crianças tiraram. Estas foram posteriormente utilizadas para outros dois momentos: a classificação de fotografias e a escolha das favoritas para colar nos seus mapas, nestes momentos o A e a M falaram sobre os espaços que mais gostavam ou menos, sobre os colegas com quem brincavam mais, sobre os adultos, e justificavam as suas escolhas, o que nos permitiu uma melhor recolha de dados.

No entanto foram também realizadas conversas/entrevistas com a educadora, com a auxiliar e com os pais das duas crianças, o que nos permitiu saber as suas opiniões relativamente às perspetivas de A e M sobre o JI o que nos pode acrescentar conhecimento ou esclarecer situações que fossem menos claras. (Apêndice nº9)

Com o conjunto de toda a informação e de forma a concluir esta etapa as duas crianças realizaram a manta mágica para que todos pudessem observar que as crianças também têm uma palavra a dizer sobre o JI, é importante referir que tudo foi feito com a maior das confidencialidades não sendo exposta qualquer identificação da criança assim como do seu encarregado de educação.

Para a nossa manta mágica ficar mais apelativa, resolvemos fazer um pouco diferente do habitual, optámos em conjunto, por utilizar duas caixas de cartão, uma sobreposta na outra, cada uma pertencia a uma criança onde esta colou cartolinas nas suas faces de diversas cores e cada cor pertencia a uma fase do estudo. (Apêndice nº10 – figura 62)

## **5.5– Apresentação dos resultados**

Numa segunda fase onde o tratamento de dados é crucial pois toda a informação recolhida é organizada, seleccionada e refletida, sendo que este tratamento de dados foi um processo contínuo, realizado em cada fase do estudo.

Existem dois procedimentos essenciais a ter em atenção durante uma investigação de cariz qualitativo: a categorização e a triangulação. A categorização permite ao/à investigador/a agrupar a informação tendo em conta características semelhantes dos dados. A triangulação dos dados envolve confrontar os dados obtidos dos diferentes intervenientes, permitindo combinar os dados e as informações recolhidas e perceber melhor esses dados.

Para a realização da categorização, elaborámos uma tabela, na qual apresentamos uma lista de categorias e subcategorias, para que se tornasse mais explícito, de acordo com as respostas das crianças. (Apêndice nº11)

Ao analisar os dados demos conta da existência de quatro grandes categorias: interações, mudanças, espaço interior e espaço exterior, no qual cada uma se subdivide em duas subcategorias.

Na categoria das interações todos os intervenientes referiram que A e M gostavam do JI porque tinham amigos para brincar, as crianças identificaram os amigos com que gostavam mais de brincar e que brincadeiras faziam.

Relativamente às mudanças, as crianças salientaram que há espaços que poderiam ser melhorados e também se poderia recriar novos espaços, sendo que primeiramente a criança M referenciou que “a escola era perfeita como estava” porém depois ao pensar melhor surgiram diversas ideias como “lojas para vendermos roupa, assim tínhamos sempre roupa nova”.

No que diz respeito ao espaço interior, todas as partes em concordância salientaram a sala dos cantinhos como a preferida das crianças e a criança A referiu a sala das expressões como a sala que menos gosta.

Por último o espaço exterior foi, por todos os intervenientes, eleito como o preferido das crianças, pois ali estas poderiam brincar livremente. A floresta foi o espaço a que deram mais ênfase, principalmente a criança A pois para ela um dia bom no JI é quando pode lá ir.

## **5.6– Conclusão do estudo**

O principal objetivo deste estudo foi perceber quais as perspetivas que as crianças tinham acerca do JI, não esquecendo a sua opinião. Como afirma Oliveira Formosinho (2008), “a criança é possuidora de uma voz própria, que deverá ser

seriamente tida em conta, envolvendo-a num diálogo democrático e na tomada de decisão (p. 16).

Deste estudo conseguimos perceber que o espaço exterior do JI era o mais apreciado pelas crianças, esta preferência era também notória nas conversas informais com eles.

Em suma, o JI é visto, na perspetiva das crianças, como um espaço ligado à brincadeira mas também à aprendizagem, como disse uma criança “Aqui na escola brincamos a sério”. Relativamente a estas duas crianças com quem realizei o estudo concluo que ambas têm uma perspetiva idêntica acerca do JI.

## **CONCLUSÃO**

Chegada à etapa final deste meu percurso, considero relevante refletir acerca de todo este processo de formação que foi, sem dúvida, essencial para o meu progresso, tanto como educadora como pessoa.

Quando dei início aos meus estágios, tinha como principal objetivo conhecer bem o grupo e a criança, individualmente, pois não nos podemos esquecer que cada uma é única, com necessidades e interesses diferentes e são as suas diferenças e as suas conquistas que nos devem despertar, contribuindo assim para desencadear o processo educativo levando todos a envolver-se na descoberta de cada um e do que nos rodeia.

No decorrer da minha prática, em ambos os contextos, tive a preocupação de procurar respeitar o tempo/ritmo de cada criança. Tive o cuidado de deixar a criança levar o tempo necessário em cada momento, pois considero que é importante que a criança se sinta confortável e segura. Optei, assim, por dar espaço e tempo à criança para que esta explorasse e se expressasse de livre vontade.

Ao adotar esta atitude perante as crianças verifiquei que estas se deixam envolver e interagem com facilidade tornando-se seres bastante críticos e ativos. Têm as suas próprias opiniões e devem por isso, ser ouvidas e tidas em conta. Ao dar voz às crianças, podem surgir projetos muito interessantes, como foi o caso do meu estágio em contexto J.I.

Em ambos os estágios, a minha ação pedagógica/intervenção foi sendo desenvolvida de forma progressiva, assim numa primeira fase, procurei conhecer o contexto, pelo que dei grande importância às atividades de observação e análise e, posteriormente, desenvolvi no meu percurso atividades que integrassem o que eu havia identificado com o apoio da supervisão adequada da Educadora.

O facto das práticas pedagógicas terem sido acompanhadas, orientadas e refletidas, permitiram-me, em contexto real, desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz.

Após estas minhas vivências, pude validar que pelo brincar a criança começa a perceber como as coisas funcionam, o que pode e não pode ser feito, aprende que existem regras que devem ser respeitadas, que a brincar se aprende a conhecer o mundo que nos rodeia.

Considero que estas práticas foram essenciais para o meu crescimento pessoal e profissional, dado que adquiri conhecimentos, informações, estratégias, critérios de organização, ritmos de trabalho e interação com diferentes equipas e a oportunidade de refletir com outros profissionais sobre as questões que surgiam diariamente.

Esta etapa permitiu-me criar bases (teóricas e práticas) a implementar na minha futura prática pedagógica, ajudou-me a criar uma visão positiva da educação na qual acredito. Pois considero que o Educador tem um papel essencial na construção do desenvolvimento das crianças.

Concluindo, sei que existe ainda um longo caminho a percorrer com dúvidas ainda por resolver. Existe um, dos muitos, ensinamentos que levo deste meu percurso e que, certamente vou ter em conta no meu futuro: promover o ímpeto exploratório das crianças, contribui para desenvolver a sua autoestima e apoiar a sua curiosidade e desejo de aprender.



## **Bibliografia**

- Alves, C. (2004). *Currículo e Gestão: uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Arribas, T. L. (2004) *Educação Infantil: desenvolvimento, currículo escolar*. 5ª edição. São Paulo: Artmed.
- Bredenkamp, S. e Rosengrant, T. (Eds.). (1993) *Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children* (Vol. 1). Washington. DC. National Association for the Education of Young Children (NAYEC).
- Brickman, N. e Taylor, L. (1996). *Aprendizagem Ativa*. Lisboa: Fundação Caloute Gulbenkian.
- Christensen, P. & Prout, A. (2002). working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*.
- Clark, A. & Moss, P. (2005). *Spaces to play: more listening to young children using the mosaic approach*. London: Nacional Children's Bureau.
- Clark, A. (2010). *Young Children as Protagonists and the Role of Participatory, visual methods in engaging multiple perspectives*. *American Journal of Community Psychology*, 46:115-123. London.
- Clark, A. e Moss, P. (2011). *Listening to Young Children*. ncb: London.
- Cordeiro. M. (2007). *O livro da criança: Do 1 aos 5 anos*. Lisboa: Esfera da Livros Editora
- Cortesão, L. e Torres, A. (1994). *Avaliação pedagógica II. Mudança na escola: mudança na avaliação*. Porto: Porto Editora.
- Correia, A. (1989). *Planeamento do espaço de Jogo Infantil*. Lisboa: Edição do Ministério da Educação.
- Ferland, F. (Ed.) (2005). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Ferland. F. (2006). *Vamos Brincar? Na infância e ao longo da vida*. Lisboa: CLIMEPSI Editores
- Ferreira, M. (2004). «*A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*», Porto: Edições Afrontamento

Hohmann, M. e Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Cloute Gulbenkian.

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

Katz, L. e Chard, S. (2009). *A Abordagem por Projetos na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa

Kishimoto, T e Pinazza, M. (2007). *Froebel: Uma Pedagogia do Brincar para a Infância*. Artmed editor: Porto Alegre.

Oliveira-Formosinho, J. (org) (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora.

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

Oliveira-Formosinho, J. Gambôa, R. (orgs.). (2011). *O trabalho por projeto na Pedagogia-Em-Participação*. Porto: Porto Editora.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Departamento da Educação Básica. Lisboa: Núcleo de Educação Pré-escolar.

Neto, C (1997). *Tempo e Espaço de Jogo para a Criança*. In Neto. *Jogo e desenvolvimento da criança*. Lisboa: Edições Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

Neto, C. (1995). *Motricidade e Jogo na Infância*. Rio de Janeiro: Ed. Sprint.

Neto, C. (2003). *Jogo e Desenvolvimento da criança*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana

Piaget, J (1990). *A Formação do Símbolo na Criança*. Editora: Livros Técnicos e Científicos.

Roldão, M. (2003, 2004). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Spodek, Bernard & Saracho, Olívia. *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: ArtMed.1998

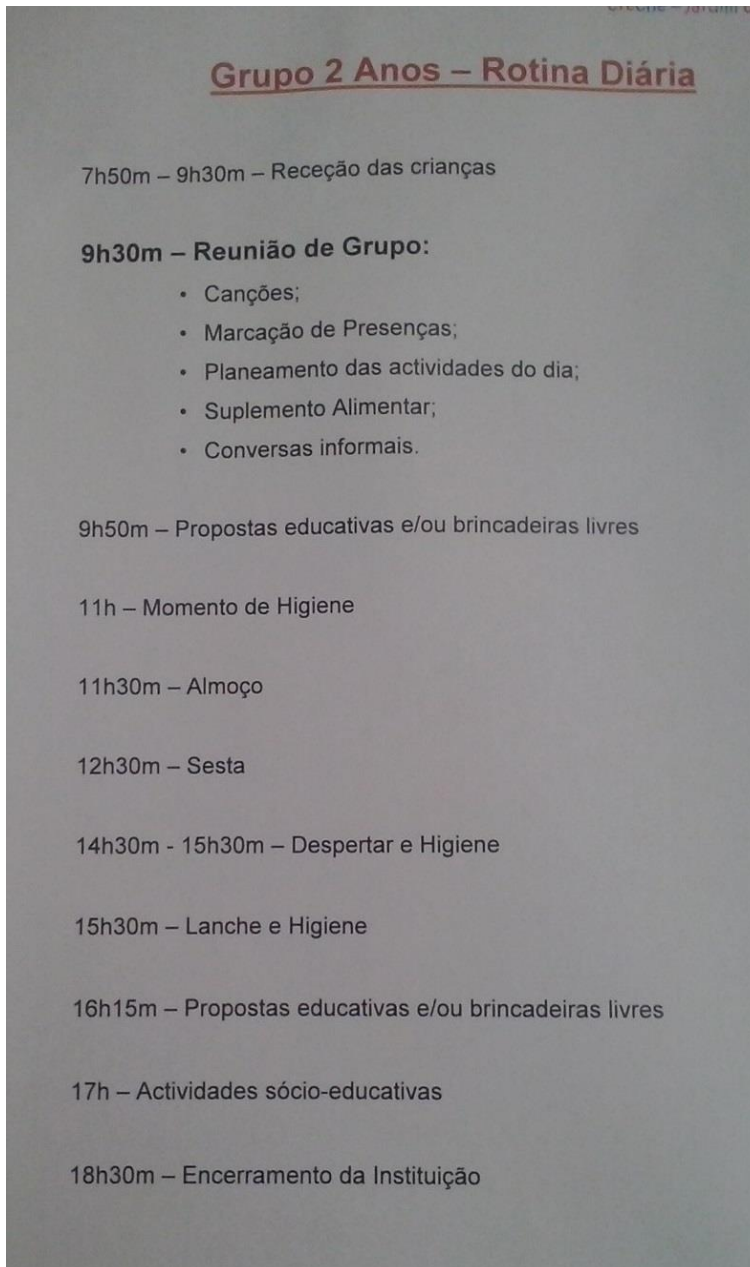
Valadares, J. e Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Plátano

Zabalza, M. (1995). *Diseno y desarrollo curricular* (6º ed.). Madrid: Narcea.



## **APÊNDICES**

## Apêndice nº 1 - Rotina Diária da sala dos dois anos



**Grupo 2 Anos – Rotina Diária**

7h50m – 9h30m – Receção das crianças

**9h30m – Reunião de Grupo:**

- Canções;
- Marcação de Presenças;
- Planeamento das actividades do dia;
- Suplemento Alimentar;
- Conversas informais.

9h50m – Propostas educativas e/ou brincadeiras livres

11h – Momento de Higiene

11h30m – Almoço

12h30m – Sesta

14h30m - 15h30m – Despertar e Higiene

15h30m – Lanche e Higiene

16h15m – Propostas educativas e/ou brincadeiras livres

17h – Actividades sócio-educativas

18h30m – Encerramento da Instituição

*Figura 1 - Rotina Diária*

## Apêndice nº2 – Tarefas Pontuais da creche



*Figura 1 - Leitura de Histórias*



*Figura 2 - Leitura de Histórias*



*Figura 3 - Jogos*

### **Apêndice nº 3 – Mini Horta**

(Avô) – Ó João chega aqui por favor.

(João) – Sim, avô.

(Avô) – Gostavas de fazer uma salada e uma sopa comigo?

(João) – Sim! Oh, mas eu não sei quais os legumes que leva a sopa.

(Avô) – Eu digo-te o que leva. Então leva batatas, abóbora, nabo, cenoura, alho francês e um pouco de couve.

(João) – Ah, então leva batata, abóbora, nabo, cenoura, alho francês, cebola e couve. Mas, ó avô, eu não sei o que é uma couve!

(Avô) – A couve é isto. (mostra a figura)

(João) – Tão verdinha e grande! Será que ela sempre foi assim? Grande e verde?

(Avô) - Não João. As couves passam por várias etapas e precisam de ser bem tratadas. Queres saber como?

(João) – Sim avô, por favor.

(Avô) – Então a couve quando é pequenina é assim (mostra a imagem da semente) e sabes onde ela cresce? Na terra, é semeada. Sabes como vai crescendo até ficar bonita, como esta que vamos meter na sopa?

(João) – Não avô, quero muito que me digas como elas se tornam assim grandes e verdinhas!

(Avô) – Primeiro colocamos a semente na terra, e vamos regando todos os dias, pelo menos uma vez, com o sol que vai apanhando vai crescendo forte e saudável. Quando for grande e verdinha, como esta (mostra a imagem), está pronta para se retirar da terra.

(João) – Hum, quero prová-la mas de certeza que irei adorar!

(Avô) – E a salada? Sabes que vegetais leva?

(João) – A mãe mete sempre alface, cebola e tomate. Mas estou com uma dúvida...

(Avô) – Diz João.

(João) – A alface e a cebola também não sei como são, quando são pequeninas?

(Avô) – A alface é assim (mostra a imagem da semente) e a cebola é assim (mostra a imagem) e quando crescem ficam assim (mostra as imagens). E sabias que elas

também nascem na terra como a couve? E que precisam de água, sol para crescerem fortes e saudáveis?

(João) – A sério avô? Que máximo! Sabias que adoro alface e cebola?

(Avô) – Ai é? Assim vais crescer forte e saudável! Olha, tive uma ideia, para entenderes melhor que tal irmos plantar alfaces, cebolas e couves?

(João) – É uma excelente ideia!



Figura 1 - Avô



Figura 2 - João



Figura 3 - Couve



Figura 4 - Pé de Couve



*Figura 5 - Alface*



*Figura 6 - Pé de Alface*



*Figura 7 - Cebola*



*Figura 8 - Pé de Cebola*



Figura 9 - Leitura da História



Figura 10 - Legumes a plantar



Figura 11 - Plantação dos legumes



Figura 12 - Plantação dos legumes



Figura 13 - Resultado Final

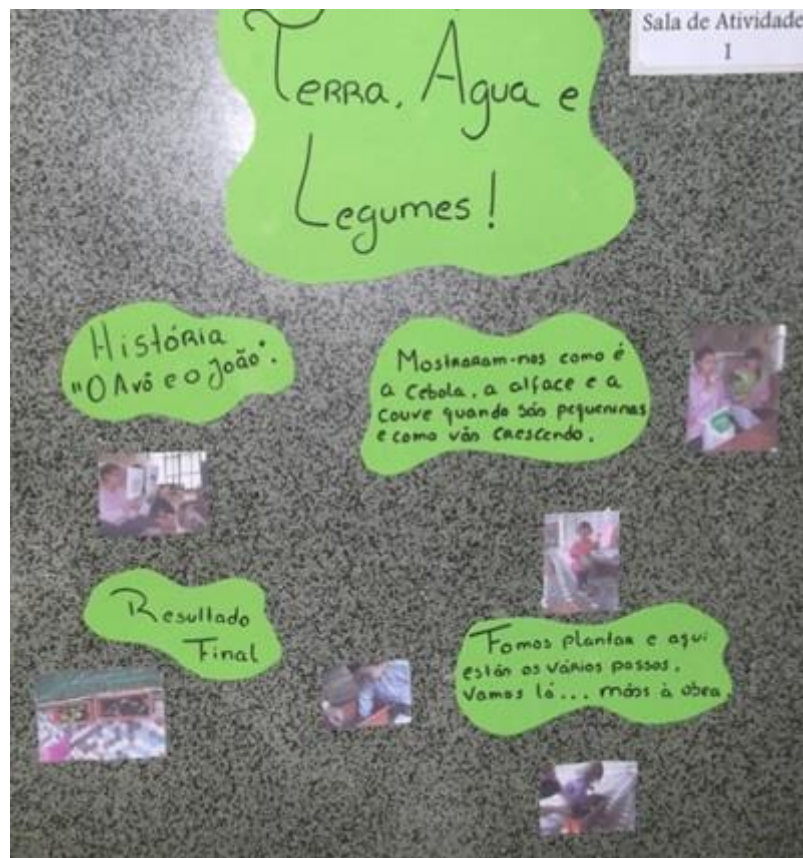


Figura 14 - Divulgação

## Apêndice nº 4 – Dia do Pijama



Figura 1 – Pintura dos Pijamas



Figura 2 - Resultado Final

## Apêndice nº 5 - Natal



Figura 1 - stencil da Árvore de natal



Figura 3 - Prenda de natal



Figura 2 - Resultado Final



Figura 4 - Resultado Final

## Apêndice nº 6 – Tarefas Pontuais do J.I.



*Figura 1 - Jogo "Raposas e o Caçador"*

### **Descrição do Jogo da “Raposas e o Caçador”**

Sendo dia da motricidade optou-se por um jogo ligado a esta mesma área.

Reuniu-se o grupo no campo e questionámo-los se conheciam, ao qual eles responderam que não. Dado a resposta das crianças, antes de passarmos à prática, fez-se uma breve explicação. Após o esclarecimento dividiu-se o grande grupo em dois pequenos grupos em que um representava os caçadores enquanto os outros eram as raposas. Para que fosse possível diferenciar utilizaram-se lenços para colocar agarrados as calças, apenas daqueles que iriam ser as raposas. As raposas colocaram-se de um lado do campo e os caçadores do outro ao sinal de partida tinham de se movimentar pelo espaço. O objetivo era as raposas fugirem dos caçadores mas caso estes as caçassem teriam de permanecer sentadas no mesmo sítio em que foram caçadas.

Após a primeira jogada os grupos trocaram para que todos pudessem jogar dos dois lados.

No final, reunimos o grupo para que eles nos dessem a sua opinião acerca do jogo, o feedback foi positivo pois eles responderam positivamente e mostraram-se bastante contentes e interessados em jogar novamente.



*Figura 2 - Jogo "Camaleão"*

### **Descrição do Jogo “Camaleão”**

Este jogo realizou-se no mesmo dia do jogo anterior, visto as crianças nos pedirem para que lhes ensinássemos um outro jogo.

Reuniu-se o grupo no campo, fez-se uma explicação do jogo e depois de todos compreenderem passámos à prática. Uma criança dirigia-se ao centro e dizia uma cor, o restante grupo teria de correr pelo espaço e tocar nessa mesma cor, a que tocava primeiro seria a que de seguida iria escolher a cor.

O feedback deste jogo também foi positivo, pois as crianças estavam bastante motivadas e interessadas.



Figura 3 - Leitura da História "A Árvore das folhas A4"



Figura 4 - Recolha das folhas A4



Figura 5 - Grafismo

### **Descrição da História “A Árvore das folhas A4”**

Para o enquadramento da atividade e preparação da mesma foram colocadas folhas brancas A4 numa árvore no exterior.

Posteriormente reuniu-se as crianças no exterior, no cantinho da fogueira, este foi o local escolhido porque tinham vista para aquela árvore tão especial, a árvore das folhas A4 e poderíamos estar todos confortáveis ao ar livre.

Procedeu-se, então, à leitura da história e após esta leitura fez-se uma pequena exploração desta onde as crianças recontaram as partes mais importantes da história e as fases que mais gostaram. Após este diálogo questionou-se as crianças se viam algo de diferente ao qual elas referenciam “a árvore que tinha folhas

brancas”, pedimos então que cada criança fosse retirar uma folha da árvore para fazer um grafismo da história que tinham acabado de ouvir.



Figura 6 - Nome do Pai numa folha diferente



Figura 7 - Nome do Pai numa folha diferente



Figura 8 - Resultado Final

### **Descrição da tarefa “Escreve o nome do pai”**

Aproximando-se o Dia do Pai decidiu-se que as crianças poderiam escrever o nome do seu Pai numas folhas diferentes daquelas que estavam habituados.

Colocou-se três tabuleiros na mesa da cozinha de lama, um com farinha, outro com areia e um outro com terra, três crianças de cada vez escolheram o material onde queriam escrever e era-lhes dado um papel com o nome do pai para copiarem, no final fez-se um registo fotográfico e posteriormente foi exposto no placar para que os pais pudessem observar.



Figura 9 - Preparação do Jogo do Galo



Figura 10 - Peças do Jogo do Galo



Figura 11 - Resultado Final

### **Descrição da tarefa “Reinventar o jogo do galo”**

Em discussão com as crianças decidiu-se criar novas peças para o jogo do galo em vez das usuais. O grupo reuniu e decidiu-se que se fariam dois grupos de peças em que um seria constituído por joaninhas e abelhas e um outro com flores e árvores.

Para a construção destas peças foi-se procurar pedras que pudessem ser desenhadas e pintadas, e um pedaço de madeira. Seguidamente passou-se para o processo de desenho e pintura, em que cada criança fez o seu grafismo. Após tudo estar seco, obtivemos um jogo do galo “fantástico e único”.

## Apêndice nº 7 – Projeto “Casinha da Cozinha de Lama” e Planificações



Figura 1 - Negociação para o Projeto



Figura 3 - Local da Casinha da Cozinha de Lama



Figura 2 - Local da Casinha da Cozinha de Lama



Figura 4 - Grafismo da divisão da Casinha



Figura 5 - Grafismo da divisão da Casinha

<b>Data: 12/03/2015</b>	
<b>Tema: “Casinha da Cozinha de Lama” Subtema: Grafismo das divisões da casa</b>	
<b>Recursos materiais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Folhas</li> <li>• Lápis de carvão</li> <li>• Lápis de cor</li> </ul>
<b>Descrição</b>	<p>Em conversa com o grande grupo sobre o projeto ficaram decididas as divisões que gostariam de ter na Casinha. Para dar seguimento à conversa foi solicitado às crianças que cada uma escolhe-se uma dessas divisões para desenhar.</p> <p>Seguidamente distribuíram-se pelas mesas de trabalho e um elemento de cada grupo dirigiu-se à estante do grafismo para recolher o material necessário e distribui-lo pelos colegas. Primeiramente as crianças fizeram o desenho com lápis de carvão sendo que em seguida o coloriram.</p> <p>Durante esta atividade as estagiárias foram elogiando as crianças e ao mesmo tempo questionando as mesmas sobre os materiais que poderiam existir naquela divisão para além dos que se encontravam desenhados e o porquê de escolherem desenhar aqueles.</p>
<b>Competências</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser capaz de usar o desenho como meio de comunicação e expressão</li> <li>• Ser capaz de trabalhar autonomamente</li> <li>• Ser capaz de utilizar corretamente os materiais de desenho</li> </ul>
<b>Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação da participação direta e espontânea</li> <li>• Registo fotográfico</li> <li>• Materiais concebidos ao longo da atividade</li> </ul>



*Figura 6 – Pesquisa*

<b>Data: 18/03/2015</b>	
<b>Tema: “Casinha da Cozinha de Lama”</b> <b>Subtema: Pesquisa Livre</b>	
<b>Recursos materiais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Computador</li> <li>• Revistas</li> <li>• Tesoura</li> </ul>
<b>Descrição</b>	<p>Em conversa com o grupo colocou-se a questão de como se iria fabricar e escolher as peças para o projeto, ao que as crianças responderam que se poderia fazer pesquisas no computador e em revistas de mobiliário.</p> <p>Então, em pequenos grupos, distribuíram em mesas de trabalho e iniciaram a procura em revistas recortando as peças que lhes interessava. Enquanto isto as restantes crianças, também em pequenos grupos, encontravam-se no computador com uma estagiária a realizar pesquisas para verificar de que modo se poderia fabricar e construir algumas das peças com materiais reutilizáveis.</p>
<b>Competências</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser capaz de dialogar e negociar, respeitando a opinião o outro.</li> <li>• Ser capaz de trabalhar em pequeno e grande grupo</li> </ul>
<b>Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação da participação direta e espontânea</li> <li>• Registo fotográfico</li> </ul>



Figura 7 - Semáforo de Ideias



Figura 8 - Semáforo da Ideias



Figura 9 - Semáforo de Ideias

<b>Data: 25/03/2015</b>	
<b>Tema: “Casinha da Cozinha de Lama”</b> <b>Subtema: semáforo de ideias</b>	
<b>Recursos materiais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cartolina (verde, amarela e vermelha)</li> <li>• Ideias dadas pelas crianças em pedaços de papel</li> <li>• Cola batom</li> </ul>
<b>Descrição</b>	<p>Em conversa com o grande grupo refletiram-se as ideias dadas pelo mesmo ao longo dos dias e confrontamo-los com o espaço onde o projeto seria desenvolvido e que nem todas as ideias seriam de fácil construção. As crianças compreenderam e disseram que também não seria bom ter um espaço cheio de coisas e depois que não conseguissem brincar. Então para fazer uma organização das ideias utilizou-se três cartolinas, verde, amarela e vermelhas, fazendo a explicação às crianças de que na cartolina verde iriam colocar as ideias fáceis de conceber, na cartolina amarela as ideias que iriamos precisar de ajuda e por fim na cartolina vermelha as ideias impossíveis, fazendo a verificação de que as crianças tinham entendido. Seguidamente as estagiárias foram lendo as ideias uma a uma e as crianças davam a sua opinião acerca da colocação desta na cartolina se colocaria a ideia, sendo que uma criança à escolha colava a ideia na respetiva cartolina.</p>
<b>Competências</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser capaz de dialogar e negociar, respeitando a opinião o outro.</li> <li>• Ser capaz de trabalhar em grande grupo</li> </ul>
<b>Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação da participação direta e espontânea</li> <li>• Registo fotográfico</li> <li>• Materiais concebidos ao longo da atividade</li> </ul>



Figura 10 – Construção do Vulcão



Figura 11 - Construção do Vulcão



Figura 12 - Construção do Vulcão



Figura 13 - Experiência do Vulcão



Figura 14 - Experiência do Vulcão



Figura 15 - Experiência do Vulcão



Figura 16 - Experiência do Vulcão



Figura 17 - Experiência do Vulcão



Figura 18 - Experiência do Vulcão



Figura 19 - Experiência do Vulcão



Figura 20 - Experiência do Vulcão

<b>Data: 26/03/2015</b>	
<b>Tema: “Casinha da Cozinha de Lama”</b>	
<b>Subtema: Experiência do vulcão</b>	
<b>Recursos materiais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caixa de cartão</li> <li>• Sacos de plástico</li> <li>• Fita cola</li> <li>• Tinta acrílica verde</li> <li>• Pincéis</li> <li>• Garrafa de plástico</li> <li>• Papel</li> <li>• Massa de modelar</li> <li>• Água</li> <li>• Vinagre</li> <li>• Detergente</li> <li>• Tinta vermelha</li> <li>• Bicarbonato de sódio</li> <li>• Musgo</li> <li>• Cola branca</li> </ul>
<b>Descrição</b>	<p>Para iniciar a atividade formou-se pequenos grupos para a construção do vulcão. Esses grupos iam trocando entre si para que todos pudessem participar.</p> <p>O primeiro grupo tratou da plataforma onde o vulcão seria colocado, com uma caixa de cartão revestiu-se a mesma com sacos de plástico e pintaram de verde. Em seguida outro grupo iniciou a construção do vulcão colocando pedaços de papel em redor da garrafa para que se obtivesse a forma do mesmo. O grupo seguinte revestiu o vulcão com massa de modelar. Após a massa de modelar estar seca passou-se à experiência. Em grande grupo tendo ao centro o vulcão as estagiárias fizeram a explicação de como se formava os vulcões e de como ocorriam as erupções. De seguida fez-se um registo sobre o que as crianças pensavam que iria acontecer nesta experiência. Uma a uma algumas crianças foram chamadas para colocar os ingredientes dentro do vulcão e esperou-se pela que veria a acontecer. Após a experiência fez-se um novo registo escrito e gráfico do que observaram. Durante a tarde o grupo visionou um documentário sobre vulcões e ao longo do qual as estagiárias iam colocando questões acerca do tema, fazendo a verificação dos seus conhecimentos.</p>
<b>Competências</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser capaz de dialogar e negociar, respeitando a opinião o outro.</li> <li>• Ser capaz de trabalhar em pequeno e grande grupo</li> <li>• Ser capaz de usar o desenho como meio de comunicação e expressão</li> <li>• Ser capaz de utilizar diversas formas de combinação de matérias e ingredientes</li> </ul>

<b>Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Observação da participação direta e espontânea</li><li>• Registo fotográfico</li><li>• Materiais concebidos ao longo da atividade</li></ul>
------------------	---



Figura 21 - Teia de Ideias



Figura 22 - Teia de Ideias



Figura 23 - Teia de Ideias

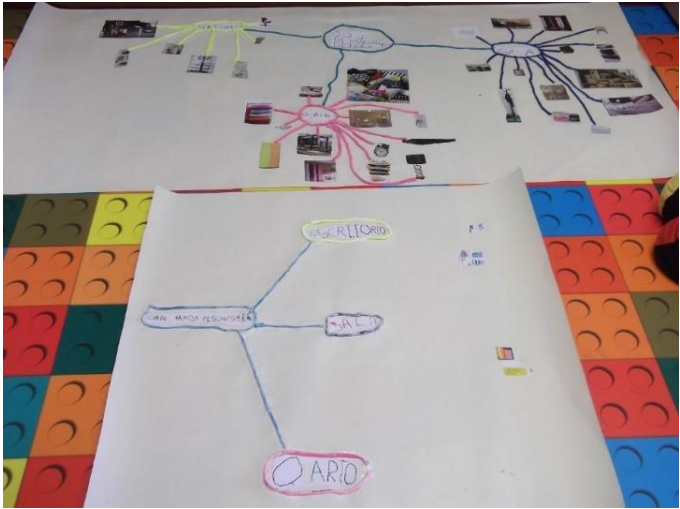


Figura 24 - Teia de Ideias

<b>Data: 8/04/2015</b>	
<b>Tema: “Casinha da Cozinha de Lama”</b>	
<b>Subtema: Teia de ideias</b>	
<b>Recursos materiais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Folhas A4</li> <li>• Lápis de carvão</li> <li>• Marcadores</li> <li>• Tesoura</li> <li>• Papel cenário</li> <li>• Trapilho de várias cores</li> <li>• Cola</li> <li>• Cola branca</li> <li>• Pincéis</li> </ul>
<b>Descrição</b>	<p>Em grande grupo foi dito que teríamos de organizar as ideias de todo o nosso projeto, desde as pesquisas, aos registos e, foi então, que se falou na teia de ideias. Desde logo as crianças perguntaram o que era. Passou-se à explicação dando um exemplo sobre algo que eles adoram, a floresta.</p> <p>Primeiramente as estagiárias enunciaram as questões centrais ao grupo perguntando como gostariam de contruir a teia. De seguida algumas crianças que demonstraram vontade de participar dirigiram-se para uma mesa de trabalho onde com a ajuda de uma das estagiárias copiaram as questões principais colorindo ao seu gosto e recortando as mesmas.</p> <p>Numa segunda parte e já com outro grupo de crianças foi-se construindo a teia colando imagens como resposta às respetivas perguntas e fazendo as ligações com trapilho.</p> <p>Todo o trabalho de elaboração da teia foi realizado em pequenos grupos sempre com o auxílio de uma das estagiárias. Todas as crianças tiveram a oportunidade participar na construção da mesma. Sendo a teia uma material da evolução do projeto a mesma será construída no decorrer dos dias.</p>
<b>Competências</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser capaz de dialogar e negociar, respeitando a opinião o outro.</li> <li>• Ser capaz de trabalhar em grande grupo e pequeno grupo</li> </ul>
<b>Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação da participação direta e espontânea</li> <li>• Registo fotográfico</li> <li>• Materiais concebidos ao longo da atividade</li> </ul>



Figura 25 - Quadros para decoração



Figura 26 - Quadros para decoração



Figura 27 - Quadros para decoração

<b>Data: 9/04/2015</b>	
<b>Tema: “Casinha da Cozinha de Lama” Subtema: Quadros Mágicos</b>	
<b>Recursos materiais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Computador</li> <li>• Cartão</li> <li>• Lápis de carvão</li> <li>• Materiais de desperdício</li> </ul>
<b>Descrição</b>	Cada criança do grupo fez uma pesquisa na internet com o auxílio de uma estagiária. A pesquisa consistia na escolha de um quadro que gostariam de elaborar para o projeto. Após terem feito a escolha do quadro iriam decidir as técnicas para a construção do mesmo, desde pintura, a recorte e colagem de diversos materiais. Os quadros escolhidos foram desenhados em pequenos pedaços de cartão e seguidamente as crianças faziam usos das técnicas escolhidas.
<b>Competências</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser capaz de trabalhar em pequeno e grande grupo</li> <li>• Ser capaz de usar o desenho como meio de expressão e comunicação</li> <li>• Ser capaz de utilizar diversas formas de combinação de materiais</li> <li>• Ser capaz de trabalhar autonomamente</li> <li>• Ser capaz de ser responsável pelo material coletivo</li> <li>• Ser capaz de utilizar corretamente os materiais</li> </ul>
<b>Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação da participação direta e espontânea</li> <li>• Registo fotográfico</li> <li>• Materiais concebidos ao longo da atividade</li> </ul>



Figura 28 - Experiência "Explosão de cores"



Figura 29 - Experiência "Explosão de Cores"



Figura 30 - Experiência "Explosão de Cores"



Figura 31 - Experiência "Explosão de Cores"

<b>Data: 16/04/2015</b>	
<b>Tema: “Casinha da Cozinha de Lama” Subtema: Experiência Explosão de cores</b>	
<b>Recursos materiais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recipientes</li> <li>• Leite</li> <li>• Corantes alimentares</li> <li>• Palitos</li> <li>• Detergente</li> </ul>
<b>Descrição</b>	Em grande grupo tendo ao centro os ingredientes fez-se um registo sobre o que as crianças pensavam que iria acontecer nesta experiência. Uma a uma algumas crianças foram chamadas para colocar os ingredientes e esperou-se pela que veria a acontecer. Após a experiência fez-se um novo registo escrito e gráfico do que observaram.
<b>Competências</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser capaz de dialogar e negociar, respeitando a opinião do outro.</li> <li>• Ser capaz de trabalhar em pequeno e grande grupo</li> <li>• Ser capaz de usar o desenho como meio de comunicação e expressão</li> </ul>
<b>Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação da participação direta e espontânea</li> <li>• Registo fotográfico</li> <li>• Materiais concebidos ao longo da atividade</li> </ul>



Figura 32 - Experiência "Lâmpada de Lava"



Figura 33 - Experiência "Lâmpada de Lava"



Figura 34 - Experiência "Lâmpada de Lava"



Figura 35 - Experiência "Lâmpada de Lava"



Figura 36 - Experiência "Lâmpada de Lava"

<b>Data: 23/04/2015</b>	
<b>Tema: “Casinha da Cozinha de Lama” Subtema: Experiência Lâmpada de Lava</b>	
<b>Recursos materiais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recipiente</li> <li>• Óleo</li> <li>• Água</li> <li>• Corante alimentar</li> <li>• Pastilha efervescente</li> </ul>
<b>Descrição</b>	Em grande grupo tendo ao centro os ingredientes fez-se um registo sobre o que as crianças pensavam que iria acontecer nesta experiência. Uma a uma algumas crianças foram chamadas para colocar os ingredientes e esperou-se pela que veria a acontecer. Após a experiência fez-se um novo registo escrito e gráfico do que observaram.
<b>Competências</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser capaz de dialogar e negociar, respeitando a opinião o outro.</li> <li>• Ser capaz de trabalhar em pequeno e grande grupo</li> <li>• Ser capaz de utilizar o desenho como meio de expressão e comunicação</li> <li>• Ser capaz de utilizar diversas formas de combinação de materiais/ingredientes</li> </ul>
<b>Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação da participação direta e espontânea</li> <li>• Registo fotográfico</li> <li>• Materiais concebidos ao longo da atividade</li> </ul>



Figura 37 - Jogo da Soma



Figura 38 - Jogo da Soma

<b>Data: 22/04/2015</b>	
<b>Tema: “Casinha da Cozinha de Lama”</b> <b>Subtema: Jogo da Soma</b>	
<b>Recursos materiais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rolos de papelão</li> <li>• Tapa de cartão</li> <li>• Cola branca</li> <li>• Trapilho</li> <li>• Tintas</li> <li>• Pinceis</li> <li>• Tesoura</li> </ul>
<b>Descrição</b>	<p>No exterior em grande grupo foi explicado quer seria feito um jogo da soma questionando-lhes se sabiam o que era a soma.</p> <p>Como não poderiam estar todos ao mesmo tempo a fazer o mesmo fizeram pares de trabalho. As crianças enfeitaram livremente os rolos e a caixa de cartão com trapilho de várias cores e tintas. As crianças foram trocando entre si sempre que desejassem chamando sempre dois colegas para os substituir.</p>
<b>Competências</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser capaz de dialogar e negociar, respeitando a opinião o outro.</li> <li>• Ser capaz de trabalhar em pequeno e grande grupo</li> <li>• Ser capaz de utilizar diversas formas de combinação de matérias</li> <li>• Ser capaz de utilizar corretamente os materiais</li> </ul>
<b>Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação da participação direta e espontânea</li> <li>• Registo fotográfico</li> <li>• Materiais concebidos ao longo da atividade</li> </ul>



Figura 39 - Geoplano



Figura 40 - Geoplano

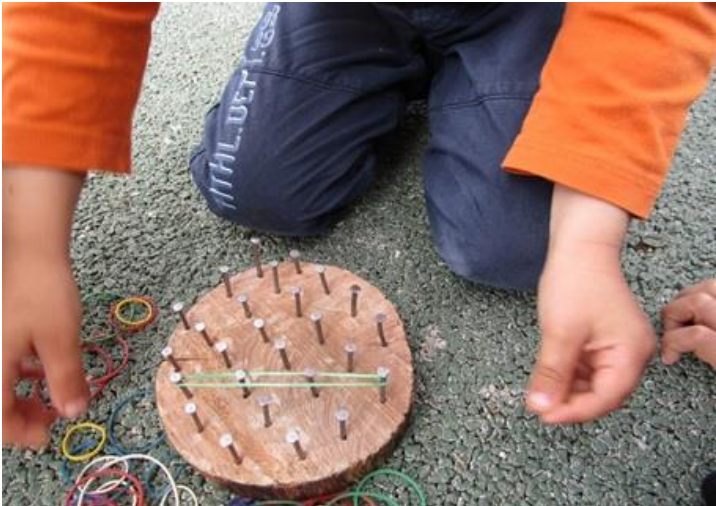


Figura 41 - Geoplano

<b>Data: 22/04/2015</b>	
<b>Tema: “Casinha da Cozinha de Lama” Subtema: Geoplano</b>	
<b>Recursos materiais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rodelas de troncos</li> <li>• Pregos</li> <li>• Martelo</li> <li>• Elásticos</li> </ul>
<b>Descrição</b>	<p>No exterior foi dito ao grupo que se iria construir um geoplano para poderem brincar no exterior com o mesmo.</p> <p>Com a supervisão de uma das estagiárias uma a uma as crianças foram pregando pregos em linha reta nas rodelas de troncos de madeira. Quando terminado juntou-se novamente o grande grupo para ver o resultado final e elaborar as regras para a utilização do jogo. As crianças foram dando as suas opiniões do que achavam que seria o mais correto chegando a um consenso. Por fim deixou-se as crianças usufruíram do jogo construindo figuras geométricas e letras</p>
<b>Competências</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser capaz de dialogar e negociar, respeitando a opinião o outro.</li> <li>• Ser capaz de trabalhar em pequeno e grande grupo</li> <li>• Ser capaz de explorar/manipular diferentes materiais</li> <li>• Ser capaz de aceitar e compreender as regras do jogo</li> </ul>
<b>Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação da participação direta e espontânea</li> <li>• Registo fotográfico</li> <li>• Materiais concebidos ao longo da atividade</li> </ul>



Figura 42 - Estufa e Terrário



Figura 43 - Estufa e Terrário



Figura 44 - Estufa e Terrário



Figura 45 - Estufa e Terrário



Figura 46- Estufa e Terrário



Figura 47 - Estufa e Terrário

<b>Data: 29/04/2015</b>	
<b>Tema: “Casinha da Cozinha de Lama”</b> <b>Subtema: Estufa e Terrário</b>	
<b>Recursos materiais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Garrafas de plásticos</li> <li>• Garrafões de plástico</li> <li>• Tintas</li> <li>• Pincéis</li> <li>• Cordel</li> <li>• Terra</li> <li>• Sementes</li> <li>• Água</li> </ul>
<b>Descrição</b>	Utilizando a técnica da pintura as crianças em pequenos grupos decoraram garrafas e garrafões com formas geométricas. Após estarem secos construíram uma estufa com as várias garrafas fazendo passar o cordel por buracos feitos nas extremidades da garrafa. Seguidamente colocaram terra e sementes regando-as com água. Ao mesmo tempo construiu-se o terrário colocando terra nos garrafões e mais tarde as crianças trariam os animais para colocarem.
<b>Competências</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser capaz de dialogar e negociar, respeitando a opinião o outro.</li> <li>• Ser capaz de trabalhar em pequeno e grande grupo</li> </ul>
<b>Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação da participação</li> <li>• Registo fotográfico</li> <li>• Materiais concebidos ao longo da atividade</li> </ul>



Figura 48 - Almofadas Tingidas



Figura 49 - Almofadas Tingidas



Figura 50 - Almofadas Tingidas



Figura 51 - Almofadas Tingidas

<b>Data 6/05/2015</b>	
<b>Tema: “Casinha da Cozinha de Lama” Subtema: Almofadas Tingidas</b>	
<b>Recursos materiais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fronhas de almofadas</li> <li>• Recipientes</li> <li>• Tintas</li> <li>• Água</li> </ul>
<b>Descrição</b>	<p>Em grande grupo lembrou-se às crianças que uma das coisas que eles tinham falado para o projeto eram almofadas coloridas. Então explicou-se a técnica do tingir e perguntou-se quem queria ajudar. Com a ajuda das estagiárias as crianças deram nós nas fronhas e mergulharam-nas nos vários recipientes, onde cada uma teria uma cor. Após estarem secas desfizeram-se os nós e em grande grupo observou-se o resultado final.</p>
<b>Competências</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser capaz de trabalhar autonomamente</li> <li>• Ser capaz de explorar diferentes materiais (cores)</li> </ul>
<b>Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação da participação</li> <li>• Registo fotográfico</li> <li>• Materiais concebidos ao longo da atividade</li> </ul>



Figura 52 - Espanta Espíritos



Figura 53 - Espanta Espíritos



Figura 54 - Espanta Espíritos

<b>Data: 07/05/2015</b>	
<b>Tema: “Casinha da Cozinha de Lama”</b> <b>Subtema: Espanta espíritos</b>	
<b>Recursos materiais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conchas</li> <li>• Tintas</li> <li>• Pincéis</li> <li>• Fio de pesca</li> <li>• Cana de bambu</li> <li>• Berbequim</li> </ul>
<b>Descrição</b>	Utilizando a técnica da pintura as crianças em pequenos grupos decoraram conchas a seu gosto. Depois de secas as estagiárias com o uso de um berbequim fizeram um furo em cada concha fazendo passar o fio de pesca colocando na cana de bambu
<b>Competências</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser capaz de trabalhar em pequeno grupo</li> <li>• Ser capaz de trabalhar autonomamente</li> <li>• Ser capaz de ser responsável pelo material</li> <li>• Ser capaz de utilizar corretamente os materiais</li> </ul>
<b>Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação da participação</li> <li>• Registo fotográfico</li> <li>• Materiais concebidos ao longo da atividade</li> </ul>



Figura 55 - Quarto Relaxante



Figura 56 - Quarto Relaxante



Figura 57 - Escritório



Figura 58 - Escritório



Figura 59 - Divulgação



Figura 60 - Divulgação

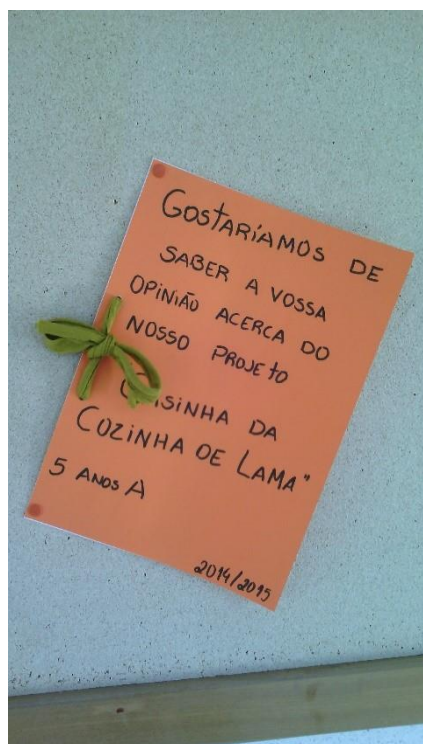


Figura 61 - Divulgação

## **Apêndice nº 8 – Abordagem de Mosaico (entrevistas às crianças )**

### **Entrevistas às crianças**

**O que é um dia bom no Jardim de Infância? Porquê?**

**O que é um dia mau no Jardim de Infância? Porquê?**

**Qual ou quais os espaços que mais gostas? Porquê?**

**Qual ou quais o espaços que menos gostas? Porquê?**

**O que sentes quando te encontras esses espaços?**

”

**Com quem costumavas brincar?**

**Que brincadeiras costumavas fazer?**

**Farias alguma modificação nos espaços? Quais?**

**Que espaços novos gostarias de criar ou ter?**

## **Apêndice nº 9 – Entrevistas aos adultos**

### **Entrevista aos Pais**

- 1. O seu filho(a) gosta de ir ao jardim de infância?**
- 2. Sabe qual ou quais os espaços que o seu filho(a) mais frequenta na instituição? Se sim, porquê?**
- 3. Qual ou quais as brincadeiras que pensa que o seu filho(a) realiza nesse mesmos espaços? E com quem?**
- 4. E qual ou quais os espaços que menos frequenta? Porquê?**
- 5. Na sua opinião e segundo a do seu educando, modificaria ou (re)criava um espaço na instituição? Se sim, qual? Porquê?**

### **Entrevista Educadora**

- 1. Sente que as crianças gostam de ir ao jardim de infância?**
- 2. Sabe qual ou quais os espaços que as crianças mais frequentam na instituição? Se sim, porquê?**
- 3. Qual ou quais as brincadeiras que pensa que realizam nesses mesmos espaços?**
- 4. E qual ou quais os espaços que menos frequentam? Porquê?**
- 5. Na sua opinião, modificaria ou (re)criava um espaço na instituição? Se sim, qual? Porquê?**

## Apêndice nº 10 – Manta Mágica



Figura 62 - Manta Mágica

**Apêndice nº 11 – Tabela de Categorização e sub-categorização**

<b>Categorias</b>	<b>Sub Categorias</b>	<b>Comentários</b>
Interações	Brincar	“Gosto de brincar para aprender coisas novas” (M) “Gosto de brincar na rua, há tantas coisas que se pode fazer”. (A)
	Amigos	“Gosto de ter amigos para brincar e gosto que eles me façam felizes...palhaçadas”. (M) “Gosto de ajudar os meus amigos e de lhes emprestar coisas”. (A)
Espaço Interior	Sala dos Cantinhos	“Gosto da sala dos cantinhos porque tem muita coisa para brincar”. (M) “Gosto da sala dos cantinhos, sinto-me feliz” (A)
	Sala das Expressões	“A sala das expressões não tem muita coisa para brincar por isso não gosto muito”. (A) “A sala das expressões é onde trabalhamos mais” (M))
Espaço Exterior	Floresta	“Um dia bom para mim é quando vou à floresta e levo brinquedos da praia” (A)
	Cozinha de Lama	“Gosto da cozinha de lama e fazemos muitas brincadeiras” (A) “A cozinha de lama tem muitas coisas para brincar, eu gosto muito” (M)

Mudanças	Criação de novos espaços	<p>“Queria um laboratório com experiências” (A)</p> <p>“Gostava de ter uma loja de roupa” (M)</p>
	Melhoramento dos espaços	<p>“Gostava de mudar o canto das construções, queria peças maiores” (M)</p> <p>“Mudava a pista porque gostava que tivesse mais carros e que tivesse limpa” (A)</p>