

# esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

---



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Pré-Escolar

## Relatório Final

Cátia Sofia Madeira Brás

Coimbra, 2017



esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Cátia Sofia Madeira Brás

## Relatório Final

Dissertação de Mestrado 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. Doutora Vera do Vale

Arguente: Prof. Doutora Maria de Fátima Neves

Orientadora: Prof. Doutora Ana Coelho



Aos meus filhos, Duarte e Dalila



## Agradecimentos

À minha orientadora e supervisora de mestrado, doutora Ana Coelho, e igualmente à Dra Joana Chélinho, pelas palavras de encorajamento e pela paciência que tiveram ao longo do processo de orientação.

A todos os professores tanto do mestrado como da licenciatura, pelos seus ensinamentos.

À Isabel, minha educadora de sempre que admiro desde os meus três anos de idade e que, por ironia do destino, me ensinou a encontrar o meu caminho na educação. Jamais vou esquecer.

Às profissionais que cruzaram o meu caminho, por todo o apoio e disponibilidade (que me prestaram).

Aos meus filhos, que me ensinaram a lutar pela minha vida e me apoiaram nas minhas escolhas.

Aos meus pais e irmã, que acreditaram em mim e estiveram sempre do meu lado em todas as batalhas deste percurso académico.

Ao meu marido, que sempre esteve ao meu lado pronto para limpar as minhas lágrimas e me ensinar a sorrir.

A todas as minhas colegas que me acompanharam e me apoiaram em todos os momentos difíceis.

Às minhas grandes amigas que descobri neste tempo de estudante, Vera Ramos, Marília Rodrigues e Maria Estrela Pimentel. Sem elas, não seria possível chegar onde cheguei.

E a mim mesma, que me opus às contrariedades da vida e contra tudo e contra todos decidi investir na minha formação e traçar um caminho diferente do esperado. Nunca é tarde para aprender. Com força de vontade conseguimos o que sonhamos.

*“O sonho é o olho da vida”.*

Mia Couto



## Resumo

O presente relatório é o culminar de um processo de aprendizagem composto pela licenciatura e pelo mestrado em educação pré-escolar. Este documento surge em contexto da disciplina de Prática Educativa. Durante o período de frequência da referida disciplina, realizei dois estágios: um em contexto de creche e outro em contexto de jardim de infância.

O relatório apresenta-se dividido em duas partes. A primeira parte inclui a caracterização das instituições, do grupo, do ambiente educativo, dos princípios orientadores. Na primeira parte refiro ainda o processo formativo subdividido em três etapas (observação do contexto educativo, integração nas práticas e o desenvolvimento das mesmas).

Na segunda parte apresenta-se cinco experiências-chave, que demonstraram ser relevantes no meu percurso formativo. Por último, mas não menos importante, reflito sobre o exercício de investigação que desenvolvi com o grupo de crianças em contexto pré-escolar, com recurso à abordagem de mosaico (REF BIB), e que pretendeu dar voz às crianças.

Palavras-chave: aprendizagem; creche; projeto; autonomia; infância; reflexão; criança



## Abstract

This report is the result of the learning process within the bachelor and the master program in preschool education. This report was written in the context of Educational Practice course, During this course attendance, I completed two internships, one in daycare context and the other in kindergarten context.

The following report is organised in two parts. In the first part it presents explanation description and analyses of the institutions, the groups, the educational environments and the guiding principles. In the second part, five key experiences are presented which focus on themes that were relevante in my training experience. Finally, but not the least important, it presents a research work done with the pre-school group using th Mosaic Approach (REF), which aimed to Give voice to the children.

Keys words: Learning; day care; project; autonomy; childhood; reflection; child;

## ÍNDICE

Introdução.....	15
-----------------	----

### **Parte I. Contextualização**

#### **1. Estágio em creche**

1.1. Caracterização da instituição.....	19
1.2. Caracterização do grupo.....	19
1.3. Organização do ambiente educativo	
1.3.1. Organização do espaço.....	20
1.3.2. Organização e gestão do tempo.....	22
1.4. As interações do contexto educativo .....	23
1.5. Reflexão global sobre estágio em contexto de creche.....	24

#### **2- Estágio em jardim de infância**

2.1 . Caracterização do jardim de infância.....	29
2.1.1 Projeto educativo.....	29
2.2 Caracterização do grupo .....	30
2.3 Organização do ambiente educativo	
2.3.1- Organização do espaço e do material.....	31
2.3.2- Organização e gestão do tempo.....	32
2.4. As interações no contexto educativo.....	33
2.5. Reflexão global de estágio em contexto de jardim de infância .....	37

### **Parte II- Itinerário Formativo**

#### **3. Entrada progressiva na prática**

3.1 Etapas do estágio	
3.1.1. 1º Etapa- Observação do contexto educativo.....	41
3.1.2. 2º Etapa- Integração progressiva na prática.....	42
3.1.3. 3º Etapa- Desenvolvimento de práticas pedagógicas.....	45
3.2. Reflexão .....	46

### **Parte III- Experiências-chave**

#### **4. Experiências-chave**

4.1. Educação e cuidados nos três primeiros anos.....	50
4.2. Abordagem de Projeto na educação de infância .....	52
4.3. Projeto: Manuelices.....	57
4.4. Brincar sem medo.....	69
4.5. Abordagem de mosaico - Estudo sobre a “voz” das crianças.....	73
Considerações finais.....	79
<b>Referências bibliográficas.....</b>	<b>81</b>

### **Abreviaturas**

**CAT- Centro de Acolhimento Temporário**

**IPSS- Instituição Particular de Solidariedade Social**

**OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**

**PNL- Plano Nacional de Leitura**

**PEI- Programa Educativo Individual**

## **Introdução**

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e resultou da prática profissional supervisionada realizada em contextos de creche e de jardim de infância no decurso do ano letivo 2014/2015.

Durante este período, desenvolvi com os grupos de crianças, famílias e equipa educativa um processo que teve início na prática profissional supervisionada em creche e terminou em contexto de jardim de infância.

A intervenção em creche ocorreu numa IPSS, com dois grupos: grupo de 2 anos e berçário. Relativamente à prática supervisionada em contexto de jardim de infância, esta decorreu numa instituição pública com um grupo de 18 crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos.

O objetivo deste trabalho é apresentar uma análise reflexiva e crítica da intervenção desenvolvida nos contextos mencionados. No relatório são caracterizados de uma forma cuidada os dois contextos socioeducativos, assim como a prática realizada durante o período de estágio.

No relatório apresenta-se ainda um trabalho de investigação intitulado “abordagem de mosaico”, um trabalho centrado em dar voz às crianças. São igualmente apresentadas quatro experiências-chave, que correspondem a dimensões centrais do meu percurso formativo.



**Contexto de creche**



## **Parte I. Contextualização**

### **1.1 Caracterização da instituição**

A creche onde realizei o estágio faz parte de uma instituição particular de solidariedade social que tem por objetivo principal, entre outros, desenvolver serviços de apoio e proteção à família, à infância e à juventude, bem como a pessoas em situação de vulnerabilidade social ou de dependência na área de Coimbra. A creche acolhe crianças com idades compreendidas entre os três meses e os três anos, sendo a integração de cada criança num dado grupo realizada em função do seu grau de desenvolvimento, concretamente:

- Sala do berçário: dos três meses até à aquisição de marcha
- Sala de 1 ano: entre a aquisição de marcha e os 24 meses
- Sala dos 2 anos: entre os 24 meses e os 36 meses

De acordo com o regulamento da instituição a creche presta os seguintes serviços: Acolhimento das crianças no horário compreendido entre as 7:30 e as 19:00 horas; Cuidados adequados de higiene, nutrição e segurança; Realização de atividades lúdico-pedagógicas, inseridas num currículo; Apoio sociofamiliar;

### **1.2 Caracterização do grupo**

#### **1º grupo - sala dos dois anos**

O grupo era composto por dezassete crianças com dois anos de idade, sendo cinco crianças do sexo feminino e as restantes treze do sexo masculino. As crianças gostavam de brincar e de explorar livremente a sala e tinham preferência pela casinha. Nas relações entre elas ocorriam frequentemente alguns conflitos, nomeadamente no que diz respeito à posse de objetos, requerendo a intervenção de um adulto para a sua resolução. De acordo com as OCEPE, “Cabe ao educador apoiar as tentativas de negociação e resolução de conflitos, favorecendo ainda oportunidades de colaboração”. (Ministério da Educação, 1997 p.37)

Embora todas as crianças demonstrassem compreender as orientações do adulto, registavam-se diferenças relativamente às suas competências linguísticas, tanto ao nível

da compreensão como da expressão, diferenças essas que eram mais evidentes, sobretudo, no que respeita à expressão /comunicação oral.

Na sala encontravam-se, permanentemente, três adultos - uma educadora e duas auxiliares.

### **2º Grupo - berçário**

Embora tivesse treze bebés inscritos, apenas oito frequentavam a instituição, sendo que quatro destes viviam no Centro de Acolhimento Temporário (CAT) e incluíam dois recém-nascidos.

Relativamente aos adultos, a sala contava com duas auxiliares da creche e uma do CAT que apoiavam o grupo pois “através das relações que estabelecem com as pessoas e das explorações dos materiais do seu mundo imediato, descobrem como se hão de deslocar; como segurar e agir sobre objetos”.(Hohmann & Post,2003, p.11)

## **1.3. Organização do ambiente educativo**

### **1.3.1 Organização do espaço**

A instituição dispunha de 5 salas destinadas à creche. Cada sala estava identificada com uma cor diferente (sala amarela, sala rosa, sala azul, sala verde, sala vermelha) e destinava-se a grupos de crianças com a mesma idade. A sala era grande e ampla, tinha espaços identificados (jogos, livros, trabalhos), onde as crianças podiam brincar. Ao nível de materiais, a sala possuía dois armários, uma estante para as crianças, onde arrumavam os jogos e os livros, e uma mesa de trabalho redonda. O espaço da casinha também estava razoavelmente equipado com uma caminha para as bonecas, um fogão e um lava-louças à dimensão das crianças. O escorrega era de plástico e bastante seguro. O espaço possuía aquecimento e estava muito bem iluminada, tanto com luz natural (com duas grandes janelas) como com iluminação artificial. Num determinado momento a educadora alterou a exposição da sala (espaço dos bons dias) colocando umas almofadas e assim tornou-o mais cómodo e confortável para as crianças. O espaço possuía um placar de exposição, um registo diário exposto com informação permanente e atualizada para consulta dos pais. “A organização da sala deve ter em conta as necessidades específicas de cada idade, mas também deve seguir um critério totalmente flexível para poder acomodar o espaço para as diversas atividades diárias e ter a

possibilidade de ser modificada ao longo do ano letivo segundo as necessidades”. (informação retirada projeto creche 2014/2015).

Relativamente à localização pode-se dizer que era favorável, pois estava próxima das outras salas, o que facilitava a comunicação com outras crianças. As crianças frequentavam um espaço exterior comum a outras salas com o intuito de proporcionar momentos de interação e comunicação, como refere Lella Gandini na abordagem Reggio Emilia em “As cem linguagens da criança” (1999) são uma relevante contribuição principalmente quando cita Carlina Rinaldo : “as crianças devem sentir que toda a escola, incluindo espaço, materiais e projeto, valoriza e mantém a sua interação e comunicação”.

Na instituição existiam espaços em comum que fortaleciam laços de comunicação entre as crianças, eram eles: dormitório, refeitório, corredores e casas de banho. O espaço exterior era uma varanda com grandes dimensões, comuns a outros grupos e de total segurança onde as crianças brincavam e interagiam entre si. Sempre que o estado climatérico permitia a educadora utilizava o espaço exterior fazendo diversas atividades (expressão musical, expressão físico-motora, momento da leitura). Este espaço exterior, igualmente importante, apresentava uma potencialidade educativa, pois fortalecia as relações e era gerador de comunicação, partilhado na maioria das vezes com outros grupos, proporcionava momentos ricos em aprendizagens diversas.

Assim, o ambiente físico deve promover o desenvolvimento a vários níveis, assim como a interação social, a aprendizagem cooperativa e a comunicação entre as crianças, educadores e todos os membros da comunidade. As organizações, assim como os materiais presentes na sala, devem ser cuidadosamente pensadas e planeadas tendo em conta os interesses e as necessidades desenvolvidas pelas crianças.

De acordo com as OCEPE, “O educador define prioridades na aquisição do equipamento e do material, de acordo com as necessidades das crianças e o seu projeto pedagógico, tendo em conta critérios de qualidade “(Ministério da Educação,1997). “A reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo”. Ministério da educação, (OCEPE,1997 P.40).

“Esta reflexão sobre o espaço, materiais e sua organização é condição indispensável para evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiantes para as crianças”. Ministério da educação em OCEPE, 1997, p. 40.

“O espaço exterior do estabelecimento de educação pré-escolar é igualmente um espaço educativo. Pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merece a mesma atenção do educador que o espaço interior”. Ministério da Educação em OCEPE, 1997. P 41).

### **1.3.2. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO TEMPO**

“O tempo educativo contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações, e permite oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo” (Ministério da Educação, 2007, p. 40). Nas duas salas, a rotina era estanque, muito pouco flexível, conforme é possível verificar no quadro apresentado em apêndice 3 deste trabalho:

- **Acolhimento**

A instituição abre às 7 horas e 30 minutos. Nesse horário, encontra-se uma auxiliar na sala de 1 ano, a sala mais ampla da creche, onde se recebem as crianças. Por volta das 9 horas cada criança é levada à sua sala. No final do dia, reúnem-se todos na mesma sala e aguardam a chegada dos pais.

- **Refeições**

Para as refeições, as crianças deslocam-se ao refeitório, à exceção das crianças do berçário e da sala de um ano, que têm um espaço comum para o efeito. Cada auxiliar alimenta as crianças uma a uma. Neste momento têm em atenção a hora de entrada das crianças e alimentam-nas começando pelos primeiros que chegaram à instituição. No refeitório, as crianças de dois anos sabem onde se sentam e comem pela própria mão, a auxiliar apenas ajuda as crianças com mais dificuldades.

- **Higiene**

Nos momentos de higiene, esta fica a cargo das auxiliares. A educadora espera que as crianças terminem e acolhe-as na sala. A casa de banho tem três sanitas para os mais velhos, os restantes utilizam os bacios.

- **Sesta**

Ao meio-dia, é hora de se dirigirem ao dormitório, à exceção dos bebés, que têm um dormitório próprio. Chegando ao dormitório, as crianças são encaminhadas para o seu catre a fim de descansarem.

As crianças vão chegando em grupo e à medida que vão terminando a sua higiene.

#### **1.4. As interações do contexto educativo**

A família é o primeiro meio educativo das crianças, pois é no seu seio que estas fazem as primeiras descobertas, as primeiras conquistas, as primeiras interações sociais.

É com a família que a criança tem as suas reações mais espontâneas e é nela que reconhece as suas próprias tradições.

Com a evolução da sociedade e a entrada da mulher no mundo do trabalho, as famílias foram confrontadas com a necessidade de deixar os seus filhos a cargo de instituições preparadas para os receber, tornando-se estas numa resposta social com a finalidade de satisfazer as necessidades da família.

(...) a escola surge como uma extensão da família, tendo como uma das suas funções, alargar e complementar o seu papel educativo, como refere Lima (1992, citado por Homem, 2002, p.35).

O contexto educativo desempenha inúmeras funções, mas uma das mais importantes é a promoção de um bom relacionamento com as famílias das crianças. Como tal, os contextos educativos devem ajudar as crianças a serem autónomas e a tornarem-se independentes relativamente à família, ao mesmo tempo que promove o fortalecimento dos laços existentes entre crianças e essas mesmas famílias.

A relação entre a família e o educador /escola deve ser sempre o mais recetiva, positiva e disponível possível. É necessário que se estabeleça uma relação de confiança e de segurança para que a criança se sinta segura e confortável naquele espaço e com aquela equipa. Portanto, cabe aos profissionais de educação procurar estabelecer relações com a família de modo a conseguirem atingir estes objetivos.

Ao longo do estágio, esta relação (escola-família) foi crescendo, fortalecendo laços que resultaram em aprendizagens evidentes. A partilha de momentos era constante, o que proporcionava maior confiança. “A família e a instituição de educação são dois

contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas.” (Ministério da educação, 1997, p.43). Todos os dias existiam conversas informais entre pais e instituição o que propiciava uma relação de confiança e uma atitude mais positiva.

Atualmente, a creche é concebida e valorizada não só pela necessidade de cuidar das crianças, mas também assumindo uma função educativa das crianças como sujeitos históricos e culturais. Esse modelo ganha força quando os educadores passam a ser considerados como importante apoio relacional e afetivo e como mediadores de relações significativas para as crianças, e também com o crescimento da consciência de que, embora compartilhem a educação das crianças com os membros da família, exercem funções diferentes destes. Uma boa comunicação entre os agentes de educação traz, indiscutivelmente, melhores resultados. As crianças de tenra idade estão simplesmente a procurar um sentido de si e uma compreensão sobre o resto do mundo. Assim, as relações, tanto com os pais como com a equipa educativa, têm especial influência nas conclusões a que chegam, essenciais para a vida futura e que surgem de experiências vividas. As relações moldam as perceções que a criança tem de si enquanto ser humano capaz e confiante. Assim sendo, é “fundamental o apoio positivo, consistente e determinado do adulto à necessidade de exploração ativa da criança e à subsequente compreensão pessoal do mundo” (Hohmann e Post, 2003, p.15).

### **1.5 Reflexão global sobre o estágio em contexto de creche**

O estágio em contexto de creche e o contacto diário com as crianças daquela faixa etária possibilitaram uma troca de experiências e um crescimento a nível pessoal e profissional. Durante todo o processo pude ultrapassar os meus receios e angústias com o apoio dos profissionais e das crianças. Para mim foi uma mais valia o facto de observar e partilhar todos aqueles momentos com as crianças, as suas evoluções e o seu progresso. Nem todas as crianças têm o mesmo ritmo e nem todas aprendem da mesma forma. Há que adaptar estratégias para que consigam aprender e para que adquiram a autonomia e a responsabilidade de um modo equilibrado. Durante o estágio deparei-me com situações que considereei gerir melhor do que outras. É de referir que apesar de dominar melhor alguns aspetos estes devem ser sempre melhorados e aprofundados, pois o educador está em constante aprendizagem.

Os aspetos que penso dominar melhor, passam pela interação com as crianças em pequenos grupos, nomeadamente o brincar ou a dialogar.

Como foi o primeiro estágio no âmbito do mestrado sentia uma necessidade enorme de fazer atividades, de construir, logo percebi que não era esse o caminho, que tinha algumas etapas para percorrer antes de assumir o grupo, que precisava de observar, conhecer, interagir. O facto de ter observado dois grupos distintos enriqueceu bastante o meu estágio. A fragilidade que esta faixa etária acarreta amedrontou-me. Era uma experiência nova e um grande desafio. A dependência dos bebés e a dificuldade em criar um ambiente convidativo e seguro foram as minhas prioridades iniciais. Posso dizer que me fascinou poder trabalhar com estas crianças e superei todos os receios iniciais, despertando em mim um gosto particular pela creche. Foram várias e significativas as experiências em contexto de estágio, que contribuíram para aumentar a capacidade de reflexão e de questionamento sobre o que me rodeia. Através desta conquista sinto que me tornei numa pessoa mais confiante e decidida e que devo este facto a todos os profissionais com qual tive o privilégio de cruzar.



**Contexto Jardim de Infância**



## **Parte II – Contextualização- jardim de infância**

### **2.1. Caracterização da instituição**

O jardim de infância está integrado num agrupamento de escolas da rede pública e situa-se a cerca de 15 km da cidade de Coimbra. O agrupamento é composto por quinze escolas onde se distribuem os ciclos de ensino (pré-escolar, 1º, 2º, 3º ciclo e secundário).

Neste Agrupamento, estão ainda integradas, na escola básica nº 2, duas unidades de serviço especializado no âmbito da Educação Especial: uma unidade de ensino estruturado e uma unidade de apoio à multideficiência. Na escola sede funciona um Centro Novas Oportunidades.

O jardim de infância é composto por três salas de atividades, uma sala de apoio, utilizada para desenvolver as atividades de animação socioeducativa (prolongamento de horário), cozinha (comum à EB1), uma casa de banho de alunos e uma para o pessoal, três despensas, gabinete de professores, recreio comum ao pré-escolar e ao 1º Ciclo, com um pequeno parque infantil e uma caixa de areia.

O jardim de infância também tem ao seu dispor um pavilhão gimnodesportivo da EB 2, 3 para o desenvolvimento de atividades de expressão físico-motora, que é semanalmente utilizada para concretizar dessas atividades.

#### **2.1.1-Projeto educativo**

O trabalho em equipa pressupõe que todos os seus elementos se apoiem e respeitem mutuamente. “Os adultos são aprendizes ativos que permanentemente constroem uma nova compreensão acerca da melhor forma de apoiar o desenvolvimento da criança” (Hohmann & Weikart, 2011, p.30)

A equipa educativa era constituída pela educadora titular, pela educadora da educação especial e pela tarefeira de apoio aos alunos com Necessidades Educativas Especiais, que, simultaneamente, exercia as funções de assistente operacional para toda a turma. Todos os elementos da equipa educativa mantêm uma relação positiva, havendo uma comunicação aberta e apoiando-se mutuamente, acreditando permanentemente nas mais-valias do trabalho colaborativo. É notável o trabalho de equipa que existe nesta instituição, tanto a nível de articulação de atividades como partilha de recursos, assim como com a animadora de CAF (Componente de Apoio à família) que cuida das crianças durante o período de refeições e prolongamento. Assim, como refere Hohmann e

Weikart(1997, p. 29), é crucial que "os membros da equipa partilhem um mesmo comprometimento à abordagem educacional e trabalhem em conjunto para trocar informação fidedigna sobre as crianças, planear estratégias curriculares e avaliar a eficácia dessas estratégias "o autor diz ainda que: " No seu melhor, o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e respeito mútuo". O resultado desta partilha de informações é bastante positivo tanto para os profissionais, como para o grupo de crianças.

## **2.2. Caracterização do grupo**

O grupo era constituído por dezoito crianças, dezassete das quais frequentavam o jardim de infância desde o início do ano letivo e um elemento desde o mês de março, sendo que dez são do sexo feminino e oito do sexo masculino. O grupo era composto por seis crianças de quatro anos, onze crianças de cinco anos e uma de seis anos. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, "a composição etária do grupo pode depender de uma opção pedagógica, benefícios de um grupo com idades próximas ou diversas; das condições do jardim de infância, existência de uma ou várias salas; critérios de prioridade de admissão utilizados por cada instituição...". A razão desta escolha prende-se com a organização da própria instituição e com o modelo pedagógico que defende.

Relativamente ao percurso educativo das crianças deste grupo, pudemos observar que cinco crianças frequentavam este jardim de infância pela terceira vez, seis crianças pela segunda vez e sete pela primeira vez (dois dos quais nunca tinha frequentado nenhum jardim de infância). A criança com seis anos de idade do sexo masculino encontrava-se abrangida pelo decreto-lei nº3/2008 de 7 de janeiro, beneficiando de educação especial, terapia da fala, apoio de professor de expressão físico-motora, assistente operacional, com redução de alunos na turma para melhor apoio individualizado pelo docente titular.

Este aluno sofre de síndrome de Dravet, associado a crises epiléticas muito frequentes, com conseqüente atraso global de desenvolvimento. Foi promovida a sua integração e participação em todas as atividades, tendo em conta que o princípio da inclusão de crianças com NEE em classes regulares tem subjacente o direito que têm a uma vida tão normal quanto possível (Madureira & Leite, 2003).

Tendo em conta as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), compreendemos que toda esta diversidade de características, ou seja, que a heterogeneidade do grupo possa facilitar o desenvolvimento das crianças, pelo facto de se criar uma interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversificados, criando-se assim a oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista (Ministério da Educação,1997).

É um grupo que adquiriu uma progressiva interiorização das regras de vida e de grupo e, tal como é referido nas OCEPE, estas normas foram definidas com a participação de todos os membros do grupo, para assim ser mais coerente (Ministério da Educação, 1997).

### **2.3. Organização do ambiente educativo**

#### **2.3.1- Organização do espaço e materiais**

O espaço era um lugar de bem-estar, alegria e prazer; um espaço aberto às vivências e interesses das crianças. Como diz Formosinho (2011), um espaço pedagógico que se caracteriza pelo poder ético do respeito por cada identidade pessoal e social, tornando-se porto seguro e amigável, abrindo-se ao lúdico e ao cultural, é um garante das aprendizagens.

A organização do espaço, assim como o uso de materiais, faz-se de acordo com as necessidades do grupo, podendo sofrer alterações durante o período letivo, como pudemos observar no decorrer do nosso projeto, quando construímos o reinado de D. Manuel I.

A sala está dividida em áreas de atividade que são utilizadas pelas crianças consoante as regras com elas estabelecidas. A organização do espaço passa, assim, por um cumprimento de limites decididos pelas crianças para melhor poderem usufruir dos espaços.

O modo como um espaço é concebido, estruturado e utilizado pelas crianças guarda uma estreita relação com a filosofia da escola, com as suas conceções de infância, de ser humano, de sociedade. “Todo o espaço escolar, em suma, nos fala, de modo

expresso ou simbólico, do tipo de educação que nele se dá” (Vinão Frago, 2000 p.59). A sala tem dimensões razoáveis, é bastante luminosa, com acesso direto ao exterior. Está dividida em diferentes áreas, nomeadamente a do jogo simbólico (casinha dos bonecos), zona de trabalho com mesas, zona de computadores, zona do tapete onde se conversa e se discutem ideias. No corredor existem alguns placares que são utilizados para expor e divulgar trabalhos.

No exterior, as crianças usufruem de um parque infantil e de uma caixa de areia comum às outras salas do jardim-de-infância. Não existem momentos específicos para irem para o exterior, no entanto, sempre que possível, vão ao exterior tanto no período da manhã como no da tarde. Ao redor da instituição, existe um espaço muito rico (Parque dos Silvais) que o grupo explora sempre que possível, nomeadamente na execução de atividades de expressão físico-motora.

O material pedagógico existente no jardim de infância tinha quantidade e qualidade adequadas, salientando-se o excelente acervo literário partilhado pelas 3 salas. A aquisição de materiais tinha em conta, usualmente, as necessidades decorrentes de uma pedagogia que se desenvolve em torno de projetos e dos interesses evidenciados e expressos das crianças. Sempre que necessário, era solicitada a participação dos pais na colaboração de recolha de materiais, como pudemos presenciar na participação do concurso de espantalhos (concurso anual realizado pela autarquia que visa a construção de um espantalho com material reciclado - foto em apêndice).

### **2.3.2 Organização e gestão do tempo**

O horário do período letivo era o seguinte: das 9h às 12h e das 13h às 15h. As atividades começavam após um diálogo em tapete onde conversavam sobre as novidades, atualizavam o calendário e distribuíam tarefas. O tempo educativo decorria com flexibilidade e ao ritmo do grupo, transmitindo segurança e tranquilidade às crianças. Era de realçar que as crianças tinham um papel ativo no que se referia às atividades desenvolvidas. Constantemente ocorriam momentos em que se dava oportunidade às crianças de se manifestarem quanto às intenções do decorrer do dia. No momento da refeição, as crianças eram acompanhadas pela educadora até ao refeitório. No período da

tarde, as atividades começavam com a “Hora do Conto” e seguia-se o momento em que o “menino responsável” “lia”, se assim fosse a sua intenção, uma história. “Os horários e as rotinas eram suficientemente repetitivos para permitirem às crianças explorarem, treinarem e ganharem confiança nas suas competências em desenvolvimento, embora permitam que as crianças passem suavemente, ao seu ritmo, de uma experiência interessante para outra.” (Hohmann, & Post 2003. p.15).

Todas as segundas e quartas, no período da tarde, eram realizadas atividades de expressão físico-motora orientadas pela educadora. O local alterava-se consoante as condições climáticas, tendo à disposição o pavilhão e os materiais da Escola Básica n.º 2, o recreio do Jardim de Infância e o Parque dos Silvais.

No final do dia, reuníamos-nos para refletir sobre as atividades e prepararmos o dia seguinte.

#### **2.4. As interações no contexto educativo**

“Ao iniciar uma nova etapa na educação pré-escolar, a criança interage diariamente com várias pessoas que participam ativamente no seu processo de aprendizagem, tornando assim essencial a cooperação entre todos os agentes educativos no processo educativo. Ao possibilitar a interação com diferentes valores e perspetivas, a educação pré-escolar constitui um contexto favorável para que a criança vá aprendendo a tomar consciência de si e do outro” (Ministério da Educação, 1997, p.52).

Quando a criança inicia o pré-escolar, aumenta o círculo de pessoas com que habitualmente se relaciona e que diariamente vão contribuindo e fazendo parte essencial no processo educativo. É fundamental que o educador adote uma postura física e emocional disponível para interagir com as crianças, sem que com isto interfira na necessidade da criança em explorar e brincar ao seu próprio ritmo com pessoas e materiais que lhe interessam particularmente. Post e Hohmann identificaram algumas estratégias:

- **Prestar muita atenção às crianças enquanto exploram e brincam.** Os educadores também beneficiam quando dão atenção às crianças. Isso permite-lhes entrarem no mundo da criança. A educadora cooperante observava as “suas” crianças enquanto estas brincavam no intervalo.

- **Ajustar as ações e respostas do educador às indicações e ideias das crianças.** Durante o tempo de escolha livre, as crianças fazem várias escolhas e tomam decisões espontâneas. Ao ajustarem as suas ações e respostas aos indícios das crianças, os educadores reconhecem e respeitam as intenções das crianças que alternam e mudam o decurso das suas explorações e brincadeiras. O grupo decidiu que queria plantar uma semente de cacau que a colega tinha trazido da Suíça e, mesmo sabendo que esta não iria crescer; a educadora incentivou e apoiou a decisão tomada pelo grupo, concretizando-se a plantação.

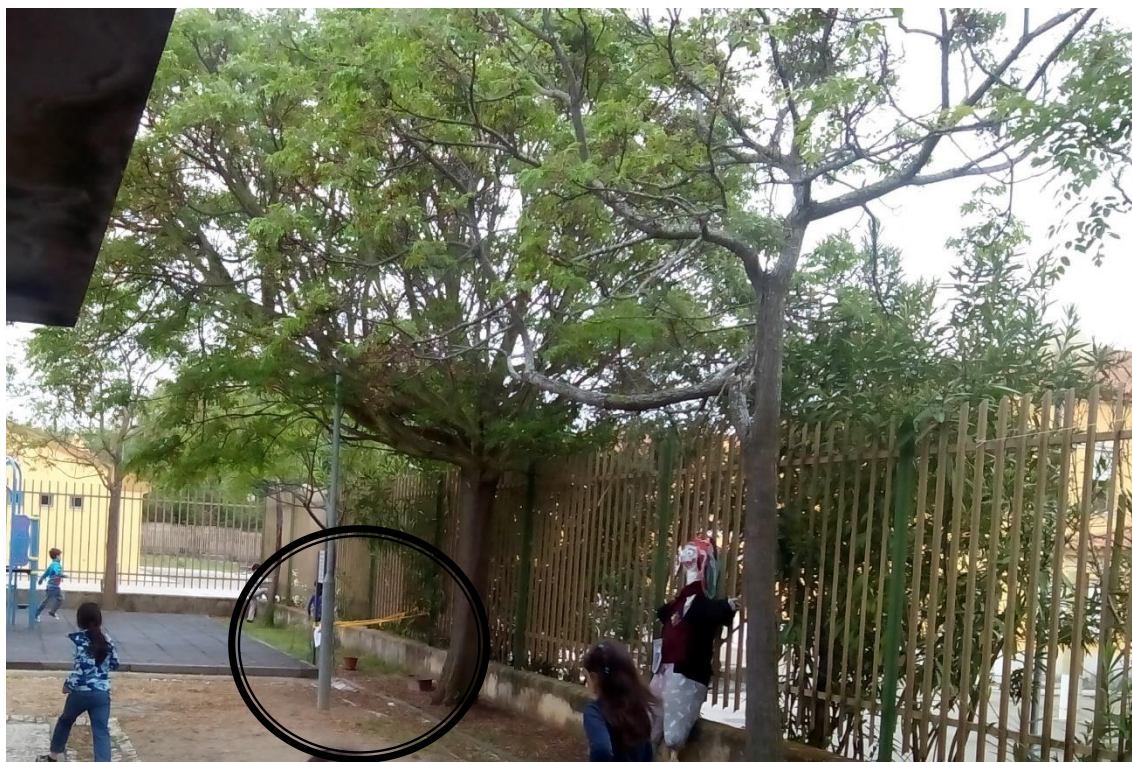


Figura 1 Plantação de cacau

- **Envolver-se numa comunicação do tipo dar e receber com as crianças.** Incentivar a criança de forma a ser ela a estabelecer o ritmo e a contribuir livremente para cada interação significa, também, aceitar os contributos das crianças e não os ignorar ou ultrapassá-los. Na sala, a comunicação era aberta, a educadora ouvia a opinião das crianças e colocava-a em prática.

Durante a implementação do projeto, foi decidido construir um pelourinho, tendo sido sugerido pelas crianças construí-lo com caixas de papelão e pasta de papel. A educadora previa que, com a humidade da pasta de papel, as caixas poderiam não aguentar, mas a atividade continuou em decurso, não tendo resultado; avaliado com as crianças o que teria corrido mal, o grupo decidiu fazer uma segunda tentativa, com materiais mais resistentes (garrações de plástico), que resultou como pretendido.



Figura 2 Primeira construção do pelourinho com caixas de papelão

- **Apoiar as interações das crianças com os pares.**

A educadora apoia as interações entre pares de crianças proporcionando-lhes oportunidades de diálogo e brincadeiras com todo o grupo (por exemplo, quando o menino x, que é muito fechado, decide brincar sozinho, a educadora incentiva-o a brincar com o y, que também gosta de brincar com os blocos lógicos). Sempre que necessário, a

educadora envolvia-se na escolha dos pares de modo a que todas as crianças comunicassem.

- **Utilizar uma abordagem de resolução de problemas aos conflitos sociais das crianças.**

As crianças têm tendência para o conflito social, têm um sentido crescente de posse. Durante o tempo de escolha livre, num contexto equipado, as crianças, com a sua convicção e com as suas competências emergentes de comunicação, estão predispostas a envolverem-se em disputas com pares, reclamando por espaço, materiais e educadores. Este tipo de situações também ocorreu em contexto de estágio. A educadora, sempre muito atenta, ouvia as crianças e tentava chegar a um acordo.

- **Oferecer às crianças oportunidades de planear e recordar.**

A planificação e reflexão são processos intelectuais que dependem da capacidade de imaginar, formar imagens mentais de materiais, locais ou ações. Este processo era vivido por todo o grupo, todas as crianças eram ouvidas e tinham oportunidade de participar. Sempre que fosse difícil chegar a um consenso, recorria-se a votos, mas toda a opinião era válida. Recordo-me de que, quando uma criança dava uma ideia e que à partida esta não era viável, a educadora desenvolvia a ideia até a criança perceber que não podia acontecer.

- **Encorajar as crianças a arrumar os materiais depois do tempo de escolha livre.**

A preservação do material e do espaço é essencial para que se possa desfrutar de grandes momentos de brincadeira. Quando as crianças se divertiam na casinha das bonecas sabiam que, quando terminassem, esta teria de ser arrumada. No fim de cada tarefa, a educadora dispensava 10 minutos para organizar o espaço. Assim, nesse momento, todos colaboravam, incluindo a educadora.

## 2.5. Reflexão global de estágio em contexto de jardim de infância

O estágio em Jardim de Infância teve início a 21 de janeiro de 2015 e findou a 27 de maio desse mesmo ano.

Refletindo sobre a prática em contexto de jardim de infância, saliento vários pontos. No decorrer das diferentes fases, senti uma evolução, que me tornou mais segura e confiante. Foi a primeira vez que tive a oportunidade de trabalhar com a pedagogia de projeto. O grupo era bastante autónomo e de fácil comunicação, o que contribuiu para ambientação com o grupo. “Em todas as situações, em grau maior ou menor, os professores parecem ter um papel afetivo, um papel instrucional e um papel relacional”, Spodek e Saracho (1998 p, 29).

A interação educador-criança é um fator determinante no desenvolvimento da criança. Como tal, “O educador deve ser alguém que permite o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através da atenção, gestos, palavras e atitudes. Deve ser alguém que estabeleça limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ela ainda não tem suficiente maturidade, mas que ao mesmo tempo promovam a autonomia e a autoconfiança” (Portugal, 1998, citado por Ferreira Jorge, 2012, p. 13).

A atitude da educadora era bastante positiva, pelo que me identifiquei com as suas práticas. Sabia escutar as crianças e inculcar princípios que mais tarde as ajudarão a tornarem-se cidadãos conscientes e participativos na sociedade. A criança usa a experiência para construir a sua visão da realidade. Naquele grupo, a criança é vista como protagonista construindo a sua própria aprendizagem. No decorrer do processo, é inseparável o desenvolvimento global da criança, físico e emocional, do intelectual. A educadora teve sempre um papel atento e interessado perante o grupo, pois somente uma prática assim assumida pode proporcionar uma prática mais participativa e de autonomia para as crianças.

Foi curioso perceber que parte das minhas intervenções iam ao encontro do que a educadora cooperante pensava fazer. Trocávamos ideias sobre práticas e reflexões. O papel da educadora foi crucial nas minhas aprendizagens, pois ajudou-me a perceber como mudar e como intervir. Para exemplificar, no momento de avaliação do projeto

“Manuelices”, pelas crianças, eu e a educadora reformulámos o documento em que as crianças expressaram, de uma forma mais clara, as suas preferências. Mais tarde, percebi que o grupo manteve o interesse e a dinâmica e deu continuidade ao projeto mesmo depois do final do estágio, o que me deixou muito orgulhosa.

É de referir que este caminho se alicerçou em momentos reflexivos para a ação, na ação e sobre a ação, permitindo o conhecimento mais profundo da realidade e do contexto educativo. “A reflexão na e sobre a ação ajuda os profissionais a desenvolverem-se continuamente e a aprenderem das suas experiências (Kim e Lee, 2002, p.378)

Fui muito bem-recebida por toda a equipa educativa, senti-me apoiada. Durante este período de estágio, cresci profissionalmente e levo comigo aprendizagens que decerto utilizarei no meu percurso profissional. Sinto-me feliz com o que fiz, sei que podia ter corrido melhor, mas levo a bagagem cheia de novas aprendizagens. Como pontos positivos, realço a perceção de que é muito importante o trabalho em equipa no contexto educativo (o que inclui educadores, auxiliares, encarregados de educação/famílias). Como pontos negativos (que me fizeram, não obstante, crescer), refiro o facto de ser necessária uma adaptação a diferentes pessoas e a diferentes métodos, mas reconhecendo que a mesma é essencial para o sucesso do nosso trabalho.

**Parte II - Itinerário Formativo**



### 3.1 Etapas do estágio em Jardim de infância

Neste capítulo decidi focar-me no estágio de jardim de infância, isto porque a duração foi maior o que possibilitou uma interação mais constante e consistente. Contudo não quero menosprezar todas as aprendizagens realizadas enquanto estagiária da creche, pois também estas fizeram parte da minha formação.

Este capítulo destina-se a uma apresentação sucinta das três fases em que se divide o meu estágio em jardim de infância. A primeira fase teve como objetivo a observação do contexto educativo, a segunda fase destinou-se à entrada progressiva na atuação prática, ou seja, ao desenvolvimento de algumas experiências de aprendizagem com o apoio da educadora cooperante, a terceira fase exigiu a planificação e implementação de práticas pedagógicas.

#### 3.1. 1- 1º Etapa- Observação do Contexto Educativo

Numa primeira fase de estágio em jardim de infância, a minha prática centrou-se na observação do ambiente educativo.

Uma das fases mais relevantes do meu estágio está relacionada com a observação. Assim como as crianças/bebés aprendem a confiar e a integrar através da observação, o mesmo se passa com os adultos. Como referem Hohmann e Post (2003, p. 11) “(...) Através da combinação única de gestos, expressões faciais, barulhos e (casualmente) palavras, comunicam os seus sentimentos e ideias. Através das suas explorações, passam a confiar nos pais e nas pessoas que cuidam deles em termos de atenção, apoio e desenvolvimento das suas ações, escolhas e modos de comunicar.”.

Durante o período de observação, encontrei situações familiares à qual fiz questão de refletir, uma delas refiro nas experiências-chaves intitulada “brincar sem medo”.



Figura 3 criança a trepar uma árvore do jardim de infância

As crianças devem ser capazes de “desafiar, questionar e escolher”, devendo assim ser dada oportunidade às crianças para serem independentes, escolherem e tomarem decisões, que são elementos essenciais de bem-estar psicológico, incluindo a autodeterminação. Ao ser-lhes permitido tomarem decisões sobre as suas ações e atividades, as crianças utilizaram uma grande diversidade de estratégias e tiveram o apoio de que precisavam para desenvolverem um sentimento de domínio sobre o seu ambiente. A criança usa a experiência para construir a sua visão da realidade.

Para que uma atividade seja útil no plano de desenvolvimento pessoal e social, é necessário que a criança seja o sujeito da ação (...). Quando um adulto intervém na atividade do sujeito com desejo de a ajustar, deixa de haver autorregulação e autoavaliação e a falta de autonomia é sempre mal vivida pela criança. (Vayer, 1994, p 54-55)

O conhecimento e a compreensão não estão “lá fora” à espera de serem apresentados pelo educador e transmitidos ao aprendiz, sobretudo, passivo. A criança é considerada como sendo capaz e apta para dar sentido ao que se passa à sua volta e utilizar para construir uma imagem do mundo.

Assim sendo, os outros podem facilitar a experiência a partir da qual a criança aprende ou podem ajudar a desenvolver a sua compreensão, mas o ato de aprender é interno e pessoal. Para concluir, “aprender” é um conceito muito vasto. É inseparável do desenvolvimento global da criança, físico e emocional, bem como intelectual, incluindo aprendizagens mais formais e escolares, que a criança irá encontrar em estádios posteriores.

### **3.1.2. - 2º Etapa- Integração progressiva na prática**

Numa segunda fase de estágio em jardim de infância, estava acompanhada por uma colega estagiária. Desenvolvemos pontualmente momentos contextualizados e pedagógicos, segundo o projeto da educadora. No ano de 2015 comemorou-se o Ano Internacional da Luz. Como tal, a educadora cooperante abordou esse tema nas suas práticas pedagógicas e quando chegamos à sala era esse o tema que estava a ser

trabalhado. Em concordância com a educadora, e com conhecimento prévio desta, o par pedagógico apresentava propostas de atividades que enriquecessem o grupo.

No decorrer do projeto “Do Medo do Escuro à Descoberta da Luz”, a educadora propôs-nos o desenvolvimento de atividades. Depois de muitas ideias e seguindo a teia anteriormente construída pelo grupo, escolhemos a sombra. Trouxemos um lençol branco e um foco de luz e as crianças tinham de aproximar e afastar da luz e observar o seu efeito. Como o ambiente era propício, decidimos explorar ainda mais o recurso e através de sombras construímos animais, que o grupo tentava adivinhar. Uma outra proposta dentro do tema da luz pretendia que a criança progressivamente se apropriasse de conceitos necessários para estabelecer a ideia de propagação da luz, das características desta propagação e do que acontece quando a luz encontra um obstáculo no seu caminho. Durante a atividade proposta, as crianças ficaram a pensar sobre o que é preciso para ver, que existem fontes de luz e que um objeto, para ser visto, precisa de ser iluminado. Trouxemos três caixas, uma com luz e um objeto, outra sem luz e com objeto e uma outra sem luz, mas com um objeto iluminado. Eram caixas de sapatos nas quais fizemos um orifício para que as crianças pudessem espreitar e concluir quais eram os objetos que conseguiam ver dentro da caixa. As crianças gostaram da experiência e as caixas permaneceram na sala até ao final do estágio.

No decorrer desta fase, também participamos na elaboração do presente para o Dia do Pai e para o Dia da Mãe. O tema do presente também foi a luz. As crianças discutiram o tema e decidiram oferecer ao Pai um lembrete (para não se esquecerem de apagar a luz) e à Mãe uma vela. Desenharam o presente, como o imaginavam, defendiam o seu “projeto” perante os colegas e votavam no que mais gostavam. No fim da votação, construíam uma réplica do desenho vencedor e com a ajuda dos adultos da sala.

A participação dos pais em creche e no jardim de infância é imprescindível na construção do currículo, situação defendida por educadores para que esta permita um desenvolvimento mais integrado das crianças.

Para comemorar os Dias da Mãe e do Pai, criámos um jogo: cada criança descrevia o seu Pai/Mãe, essa descrição era afixada num placard à entrada da sala durante uma semana, foi enviado um apelo para casa para que cada Pai/Mãe se deslocar ao jardim de Infância e tentar identificar-se, “reconhecendo-se” nas palavras do(a) seu(sua) filho(a) e colocando essa identificação escrita numa caixa/cofre. No final, em grande grupo as

crianças confirmavam com a educadora se os seus progenitores acertaram ou não. Esta atividade teve uma grande adesão e proporcionou bons momentos de alegria e boa disposição entre pais e filhos e entre as famílias e a equipa educativa. A participação da família, em contexto de educação de infância, requer que estes estejam ativamente envolvidos no funcionamento desses mesmos contextos. Assim sendo, é fundamental o desenvolvimento de um processo que inclua o envolvimento dos pais e da equipa educativa a fim de realizarem intervenções pedagógicas e atividades que implicam a criança. No entanto, requer cuidado e atenção ao ser abordado numa sala, precisa de ser flexível para que todos os pais consigam participar de modo a proporcionar um momento agradável.

Durante esta atividade, também pudemos incluir as expressões, nomeadamente na área de expressão musical e de expressão físico-motora. “Desenvolver a expressão e a comunicação. A expressão musical desempenha um papel fundamental na vida da criança na sua atividade recreativa, ao mesmo tempo que desenvolve a sua criatividade, promove a autodisciplina e desperta a consciência rítmica e estética.” Ministério da Educação (OCPE,1997)

A música também desperta a imaginação e a criatividade. É neste sentido que semanalmente a educadora inclui expressão musical na sua rotina.

Segundo Gloton e Clero (1976 p. 181), “Despertar a criança para a música é suscitar nela a vontade de cantar, de ouvir, de criar livremente”. Durante as atividades, trabalhamos ritmos, sons de diversos instrumentos, intensidade. Os educadores proporcionam às crianças condições para se expressar. Recordo-me de que a educadora solicitava às crianças sons corporais com várias intensidades e ritmos, assim como pedia para avaliar uma atividade através de uma expressão facial ou corporal.

Na área da expressão físico-motora, a educadora destinou dois tempos (segunda e quarta à tarde) onde se deslocavam para o ginásio da Escola Básica n.º 2 a fim de poderem usufruir das condições e materiais de que esta dispunha.

Inicialmente, a expressão físico-motora era proporcionada pelo par pedagógico (eu e a minha colega de estágio) e, no final do estágio, foi individual. A educadora desenvolvia jogos variados e algumas atividades no âmbito de modalidades desportivas (futebol, andebol, ginástica). As sessões eram constituídas por aquecimento, entrada ativa e relaxamento.

### 3.1.3. 3º Etapa- Desenvolvimento de práticas pedagógicas

A terceira parte do estágio em jardim de infância destinou-se à planificação e desenvolvimento de práticas pedagógicas e introdução do projeto. Após várias reuniões entre o par pedagógico, a supervisora de estágio e a educadora cooperante, foi estipulado que as orientações da semana, assim como a planificação das atividades, eram individuais e alternadas. Em diálogo com as crianças acerca do Dia do Pai, percebemos que não conheciam a profissão do pai e que tinham dificuldade em relacionar o que faziam com o nome da profissão. Foi, então, que procurámos, através de dramatizações, descobrir mais sobre o tema profissões. “O jogo dramático em conjunto com a intervenção do educador possibilita chegar a dramatizações cada vez mais complexas que implicam um encadeamento de ações, em que as crianças desempenham diferentes papéis, como, por exemplo, a dramatização de histórias conhecidas ou inventadas que constituem ocasiões de desenvolvimento da imaginação e da linguagem verbal ou não verbal” (Ministério da Educação 1997, p, 60).

Atempadamente, preparei uns cartões com algumas profissões e sugeri às crianças que as representassem através de mímica para o restante grupo descobrir. Posteriormente, associaram um som ao quotidiano da profissão, reproduzindo-o em várias intensidades (alto... baixo...). Para fazer esta atividade, contei a história: Quando *crescer, quero ser...*, de Maria Carvalhas.

### 3.2. Reflexão

Considerando que falar da prática pedagógica é assumir um compromisso que pretende mobilizar conhecimentos adquiridos, assim como as respetivas reflexões suportadas por atitudes e investigação permanente, considerei desde o início a prática como um desafio. Assim, a prática pedagógica tornou-se num momento essencial que permitiu melhorar, consolidar e mobilizar um conjunto de conhecimentos construídos ao longo deste percurso formativo. A possibilidade de realizar uma prática supervisionada permitiu mobilizar conhecimentos e assim consciencializar-me para a verdadeira realidade do jardim de infância.

Numa primeira fase, foquei-me na observação e compreensão das regras de funcionamento, na organização do espaço educativo, no projeto que estava a ser desenvolvido e nos interesses e as necessidades das crianças, criando continuidade e uma intencionalidade educativa mais eficaz. Tentei, sempre, incentivar as crianças a construir o seu próprio saber, tornando-as o centro do processo educativo; investi na promoção e valorização das suas competências. “A participação das crianças no planeamento e avaliação implica que o/a educador/a seja um ouvinte atento, que toma em consideração as suas propostas e sugestões, questionando-as para perceber melhor as suas ideias e para que tomem consciência dos seus progressos” Ministério da Educação (2006 p,21). Durante este processo, adotei, sempre, uma postura atenta e segura nas interações com as crianças, reconhecendo-as como elementos ativos na planificação de atividades e promovendo a sua escuta ativa.

No decorrer do estágio, foi-nos dada a possibilidade de participar em reuniões, oportunidade que agarrámos prontamente, conscientes da importância que a participação e o contacto com a família têm no estabelecimento de uma boa relação entre todos os intervenientes. “A relação que o/a educador/a estabelece com cada família centra-se na criança e tem em conta que são coeducadores da mesma criança. Esta relação assenta numa comunicação que se realiza através de trocas informais (orais ou escritas), ou em momentos planeados (reuniões com cada família)” Ministério da Educação (2006 P.31). Sempre que convidados, os Pais participaram ativamente nas atividades que lhe foram propostas.

Relativamente ao espaço, não nos restringimos apenas à sala, sempre que possível realizávamos atividades ao ar livre usufruindo de toda a parte exterior em torno da

instituição. Realizamos um passeio para conhecer o meio local visto que este se enquadrava no nosso projeto.

As crianças aderiram muito bem às propostas apresentadas. O conhecimento adquirido, assim como a capacidade argumentativa são aspetos positivos a realçar. Portugal (2010, p. 83) afirma que “importa que as crianças encontrem, estímulos necessários para desencadear atividades intensas e que atendam a todos os domínios desenvolvimentais.” O papel das crianças esteve sempre em primeiro lugar no que respeita às suas opiniões. A liberdade para a escolha de atividades cedida pela educadora foi uma mais valia e uma responsabilidade acrescida. Neste sentido centrei-me em promover aprendizagens significativas, tendo sempre a preocupação de que as crianças fossem o centro do processo educativo, adotando uma pedagogia de participação e possibilitando-lhes serem elas próprios agentes ativos no seu processo de aprendizagem.

Com o intuito de desenvolver a expressão oral promovemos a aprendizagem e a exploração de lengalengas, rimas, criação de histórias com base em imagens, construção e audição de contos. Propiciámos, ainda, oportunidades de comunicação não-verbal, permitindo que se conseguissem expressar através de gestos e de mímica.

Ao nível do domínio da matemática, procurámos, através de vivências do quotidiano, promover, de uma forma natural, a construção de conceitos matemáticos: noções de quantidade (situações de receita culinária), noções de espaço (dentro e fora) organização e interpretação de dados (tabelas e gráficos). No domínio das expressões foram realizadas atividades promotoras de desenvolvimento de destrezas motoras assim como artísticas.

Na área do conhecimento do mundo privilegiámos o contacto com o meio ambiente e a natureza promovendo a apreciação e o respeito (Parque dos Silvais, Biblioteca Municipal).

Na área de formação pessoal e social permitiu que as crianças fossem capazes de partilhar espaços e materiais assim como respeitassem diferentes opiniões e defendessem o seu ponto de vista.

Refletindo sobre a prática, pretendo ainda salientar que as crianças, a educadora cooperante e toda a comunidade educativa contribuíram de uma forma relevante para o desenrolar de todo este percurso. O apoio e a dedicação que tiveram durante toda a

prática supervisionada foi indispensável contribuindo para que esta fosse mais rica em aprendizagens.

## **Experiências-chave**

#### **4.1- Educação e cuidados nos três primeiros anos de vida**

O contacto com a primeira infância marcou a primeira fase da prática de ensino supervisionada (estágio na valência de creche). Foi a primeira vez que contactei com crianças dos zeros aos três anos em contexto profissional e um desafio que acolhi de braços abertos e com prontidão para aprender. Cada vez mais, os serviços de creche têm um papel importante no desenvolvimento das crianças e fornecem uma ajuda preciosa às famílias com crianças pequenas. Por isso é tão importante entender o impacto desses serviços e garantir a sua acessibilidade e qualidade.

Como refere o estudo apresentado pela Unicef, nos países da OCDE mais de dois terços de todas as mulheres em idade ativa trabalham atualmente fora de casa. A realidade é que as forças que impulsionam a transição dos cuidados na infância são tão evidentes como a própria mudança. Esta mudança também está a ser fomentada por pressões económicas (aumento do PIB e diminuição de custos da segurança social), pela competitividade económica baseada no conhecimento que prima o investimento do sucesso académico e por último como solução para o decréscimo da taxa de natalidade. Estes são os motivos que pressionam tanto as forças governamentais como as famílias dos países da OCDE, onde incluímos Portugal.

As mudanças sociais vão ocorrendo e a empregabilidade feminina é uma realidade, assim como a idade tardia da reforma. Estes fatores pesam bastante quando se pondera a quem e onde confiar as crianças. Estes fatores assumem uma relevância acrescida no nosso país, que em 1996 apresentava a taxa mais elevada de emprego materno a tempo inteiro de toda a Europa Comunitária (EC Childcare Network, 1996)

A aprovação por unanimidade pelo Conselho Nacional de Educação, em abril de 2011, de uma recomendação ao governo (mais diretamente ao Ministério da Educação) sobre “a educação das crianças dos 0 aos 3 anos” “foi um momento “histórico”. Pela primeira vez, a questão da educação das crianças deste grupo etário (tradicionalmente da responsabilidade do Ministério da Solidariedade e Segurança Social) foi considerada como devendo ser da responsabilidade tanto do Ministério da Educação como do Ministério da Solidariedade e Segurança Social.

A avaliação da OCDE tinha recomendado que Portugal desse mais atenção à questão da educação das crianças com menos de três anos, e não apenas aos cuidados, com o apoio aos pais que trabalham.

No entanto, a forma como estão organizadas as modalidades de educação e os cuidados para as crianças ainda têm pouca visibilidade no nosso país. No relatório da OCDE, integrado no documento publicado pela UNICEF, está provado que a provisão de serviços para as crianças até aos três anos não está tão desenvolvida como a que se destina às crianças dos três aos seis anos.

É neste sentido que estamos a avançar. Apesar de todas as diferenças significativas entre as políticas e as práticas, é clara uma mudança nos países industrializados no sentido de melhorar os cuidados fora de casa para uma percentagem significativa de bebés e crianças pequenas, mas também no sentido de que os sistemas de educação universal comecem, não com a escolaridade formal aos cinco ou seis anos, mas com a educação na primeira infância, a partir dos três anos de idade.

Segundo o Despacho Normativo nº99/89 de 11 de setembro, os objetivos passam por “proporcionar o atendimento individualizado da criança num clima de segurança afetiva e física que contribua para o seu desenvolvimento global; colaborar estreitamente com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo de cada criança; colaborar no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência, encaminhando adequadamente as situações detetadas e prevenir e compensar défices sociais e culturais do meio familiar”.

Tanto a creche como os jardins de infância e as famílias constituem os contextos educativos centrais para a promoção de cada criança na sua individualidade e como elemento de uma comunidade.

Sabemos que é através das relações que estabelecem com as pessoas e das explorações dos materiais do seu mundo imediato, que as crianças descobrem como se deslocar, como segurar e agir e como comunicar e interagir.

Este primeiro contacto com crianças na primeira infância deixou-me muito reticente. Deparei-me com algumas dúvidas e incertezas relativamente ao papel do educador nos primeiros cuidados. Foi um período em que progredi como educadora e que me “ensinou a ter dúvidas”.

#### **4.2. Abordagem de projeto na educação de infância**

Tendo em conta a minha intervenção, no contexto de jardim de infância, a problemática que teve mais pertinência durante este período foi a Metodologia de Trabalho de Projeto, que será abordada no presente capítulo. Pretendo, assim, apresentar os princípios desta metodologia e mencionar de que forma esta se relacionou com a minha intervenção.

O Trabalho de Projeto é uma metodologia que se centra na investigação, análise e resolução de problemas em grupo. Uma das características desta metodologia centra-se no papel da criança no processo de aprendizagem. A escolha do tema, assim como os problemas do projeto que vão desenvolver, investigar e apresentar é da responsabilidade das crianças. O educador tem como função gerir, orientar e avaliar o trabalho.

A metodologia de trabalho de projeto define-se como “uma abordagem pedagógica centrada em problemas” (Vasconcelos, 2006, p,3) ou seja os problemas levantados pelas crianças estão no foco desta abordagem. A finalidade desta metodologia é encontrar um caminho, através da descoberta, e dar respostas às questões colocadas pelas crianças. Esta metodologia pressupõe uma investigação coletiva “centrada na resolução de problemas” (Castro e Ricardo, 2002, p, 11)

É importante referir que os projetos educativos contribuem para fomentar a curiosidade das crianças, alargando os seus interesses e saberes.

O trabalho por projeto “tem em linha de conta a aquisição de conhecimentos, capacidades, predisposições e sentimentos; pode proporcionar situações de aprendizagem, nas quais possam ocorrer interações e conversações enriquecidas a nível do contexto e conteúdo, relacionadas com assuntos que são familiares às crianças; pode proporcionar atividades nas quais as crianças de níveis de capacidade diferentes possam contribuir para o decurso da vida e trabalho de grupo; pode ainda proporcionar o trabalho em conjunto, podendo criar situações e acontecimentos, nos quais as capacidades sociais são funcionais e podem ser intensificadas, podem ainda ter uma verdadeira relevância cultural para as crianças”(Katz e Chard, 1997 p.105).

Durante o estágio em jardim de infância tive a oportunidade de utilizar a Metodologia de Trabalho de Projeto, que se tornou no fio condutor na criação de um

ambiente propício à iniciação do conhecimento científico, assim como na promoção do desenvolvimento de literacia linguística. Em contexto real, as crianças começaram a introduzir vocábulos científicos que até então desconheciam.

Assim “incluir o trabalho de projeto no currículo promove o desenvolvimento intelectual das crianças ao envolver as suas mentes em tarefas de observação e investigação de factos retirados da sua experiência do quotidiano e do seu meio ambiente” (Katz & Chard, 2009, p.3). Valorizando a promoção de aprendizagens significativas, o trabalho de projeto torna-se uma mais-valia para as crianças, porque, para além de promover o conhecimento acerca do tópico do projeto, outras aprendizagens são agregadas e realizadas, uma vez que há um vasto caminho a percorrer até se encontrarem as respostas. Trata-se de um processo que incentiva as crianças a colocar questões, a resolver problemas e a aumentar o conhecimento de fenómenos significativos que as rodeiam.

Contudo, o trabalho de projeto deverá complementar e intensificar aquilo que as crianças mais novas aprendem com a brincadeira espontânea assim como com a instrução sistemática. Para as crianças da educação pré-escolar, o trabalho confere coerência e continuidade ao seu trabalho em conjunto. É essa parte do currículo que o educador orienta intencionalmente.

Segundo Vasconcelos (2011), os critérios de relevância para a escolha de um projeto devem ser apoiados pelo educador. Assim, o educador tem como função perceber se determinado tópico é dinamizador de aprendizagens significativas para o grupo. Cabe ao educador selecionar os tópicos dos projetos através de critérios que sejam transversais à promoção de “saberes, competências, a sensibilidade estética, emocional, moral e social”(Katz & Chard, 2009 citado por Vasconcelos, 2011,p.18) .No entanto a escolha do tópico dos projetos deve partir de curiosidades que as crianças tenham, de forma a desmitificar dúvidas e criar um caminho para alcançar os conhecimentos pretendido, ou seja” um bom trabalho de projeto pode estimular a mente das crianças de forma a fortalecer as suas predisposições intelectuais e a apoiar a sua competência em destrezas básicas”(Katz & Chard,2009,p.31). Foi, assim, que o projeto que desenvolvemos se integrou numa atividade cultural em curso no concelho onde decorreu o estágio, a *Comemoração dos 500 Anos dos Forais Manuelinos*, atividade que já se vinha desenvolvendo e despertando a curiosidade e interesse das crianças.

A metodologia de trabalho centra-se em quatro fases distintas: definição do problema, planificação e desenvolvimento do trabalho, execução, avaliação e divulgação.

Na primeira fase formula-se o problema ou as questões a investigar. É importante “criar uma base de trabalho comum a todas as crianças envolvidas a partir de informações, ideias e experiências que elas já possuem sobre o tema” (Katz & Chard, 2009, p.102). Para delinear o tópico é importante realizar uma pesquisa que poderá abrir novas ideias e o percurso do projeto, uma vez que” partilham-se os saberes que já possuem sobre o assunto, conversa-se em grande e pequeno grupo; as crianças desenham e esquematizam, escrevem com o apoio do adulto” (Vasconcelos, 2011, p.14.) A construção de uma teia também é uma opção podendo ser feita com as crianças, sendo alterável e exposta durante todo o projeto. Nesta fase do projeto, definimos que queríamos *conhecer melhor EL Rei D. Manuel I e a sua obra*, para entendermos a razão das comemorações e nelas participarmos em pleno, num projeto que veio a chamar-se “*MANUELICES*”.

Na segunda fase, planificação e desenvolvimento do trabalho, elaboram-se mapas conceptuais para que assim seja perceptível o percurso que o projeto vai tomar. Nestes mapas formulam-se questões às quais se pretende dar resposta ao longo do projeto. Na criação desse mapa devemos dar resposta às questões: O que sabemos? O que queremos saber? Como vamos fazer? Onde vamos procurar? A planificação surge como um instrumento de trabalho que cria espaços de autonomia e de decisão para as crianças” (Costa & Pequito, 2007, p.111).

Nesta fase a planificação torna-se a previsão do que irá se fazer criando assim flexibilidade no planeamento. “Planear, então, aponta-nos para a flexibilidade e multiplicidade de possibilidades e não para unidireccionalidade de uma planificação tradicional e linear” (Vasconcelos, 2011 p.15). Esta planificação pode sofrer alterações por diversas razões, ou porque o interesse do grupo enveredou por outros caminhos, ou porque as atividades planeadas não se ajustaram ao que as crianças pretendiam, entre outras.

No nosso projeto, nesta fase construímos uma *Teia*, inicialmente no quadro de giz por questões de manter um ritmo adequado e manter o interesse e a motivação e, posteriormente, em papel cenário, teia essa que foi sendo “verificada”, “aumentada”, “retificada” no decorrer do projeto, em função da dinâmica e dos interesses que foram

surgindo. A *Teia* foi construído com as crianças, que participaram através das ideias que deram e do seu registo, ilustrando as palavras escritas para sua melhor compreensão.

Numa terceira fase, denominada por execução, as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas, preparando aquilo que querem saber, organizam selecionam e registam a informação. Segundo Katz e Chard (2009 p.82) “é importante que o educador promova aquisição de novas informações e conhecimentos, tentando dar resposta às questões e dúvidas levantadas sobre o tópico do projeto na fase inicial, sendo este o principal objetivo. É importante que o educador incentive “o uso independente das competências que as crianças já possuem. Estas competências abrangem as áreas da comunicação, do desenho e da pintura” (Katz & Chard, 2009, p.105). Através destas competências já consolidadas pelas crianças, promove-se o desenvolvimento da criança bem como a motivação e o interesse desta no projeto. Nesta fase, os pais devem ser informados e convidados a participar. No decorrer do nosso projeto, as famílias foram tomando conhecimento e participando, através da exposição de trabalhos nos acessos à sala de atividades, da colaboração com materiais e da proposta de “passeio em família” para visitar o património manuelino, a que aderiram muito bem.

O educador tem o papel de fortalecer a predisposição das crianças para serem engenhosas e independentes à medida que trabalham em projetos. No projeto desenvolvido em sala, “MANUELICES”, as crianças planearam todo o percurso do projeto e todos os subprojectos (as construções feitas - pelourinho, carruagem e trono), tendo a sua execução sido concretização com os materiais escolhidos pelas crianças. A educadora orientou o trabalho sem “queimar etapas”, sem interferir nas escolhas e permitindo que as crianças tirassem algumas conclusões através das suas experimentações.

Na execução do pelourinho, o grupo percebeu que os materiais escolhidos não foram os mais indicados quando este se desmoronou. Foi então que chegaram à conclusão de que teriam que encontrar um material mais resistente, tendo os garrafões de plástico sido considerados a opção mais viável.

A última etapa do projeto é a fase da avaliação e divulgação que permite a aferir e a transmitir conhecimentos. É importante que nesta fase exista uma reunião em grande grupo para resumir o que se aprendeu e é espectável que “a maioria das crianças tenha em comum um entendimento completo e aprofundado acerca do tema do projeto” (Katz &

Chard, 2009, p,105). Durante o estágio em jardim de infância a realização da divulgação ocorreu da melhor maneira, pois as crianças conseguiram expor os conhecimentos adquiridos ao longo do projeto e explicar as atividades realizadas para alcançar aprendizagens relativas ao tópico do projeto. A divulgação do projeto surgiu numa atividade que permitiu a consolidação de conhecimentos, uma “Festa Manuelina”. As outras salas de jardim de infância foram convidadas a participar nesta divulgação e todas as crianças tiveram a oportunidade de apresentar o projeto, cantando, também, uma musica criada por nós sobre tudo o que aprendemos sobre o rei D. Manuel I. Relativamente á avaliação, esta foi feita através da resposta individual a um questionário. Nesta fase é importante que o educador reúna todos os processos individuais e que reflita sobre o “desempenho e evolução da criança ou o seu contributo específico para o projeto” (Vasconcelos, 2011 p. 17).

Todas estas fases podem” não (ser) sequenciais no tempo, num desenvolvimento linear. Entrecruzam-se, reelaboram-se de forma sistemática, numa espécie geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta” (Vasconcelos,2011, p,17)

Contudo, a abordagem do projeto não é a única resposta ao desafio de envolver as mentes das crianças mais novas. Mas é um meio promissor de estimular predisposições que permanecerão durante toda a vida. “Há, contudo, objetivos e necessidades de ensino e aprendizagem que não são facilmente, ou não são de todo alcançáveis através desta metodologia. Por isso, ela não é, nem nunca poderá ser, do nosso ponto de vista, uma metodologia única e exclusiva nas nossas práticas. A diversidade de objetivos e aprendizagens a promover, implica que se recorra, igualmente, a uma diversidade de abordagens e metodologias” (Rangel e Gonçalves,2010, p.26).

Foi, assim, que aproveitámos os conteúdos do projeto para desenvolver atividades que, interligadas com o projeto e, por isso, assumindo aprendizagens significativas, promoveram competências nas diferentes áreas curriculares. A título de exemplo, podemos referir a exploração de aspetos de desenvolvimento de consciência fonológica relativamente às novas palavras introduzidas durante o projeto, ou a exploração de conceitos matemáticos na execução e registo da receita de um bolo, ou as atividades de escrita associadas à construção do Foral da Turma A, entre muitas outras que poderíamos enumerar.

Tenho a certeza de que este projeto marcou tanto a vida das crianças como a minha. Sinto-me orgulhosa pelo percurso feito e estou a implementar este método nas minhas práticas pedagógicas futuras.

### **4.3. Projeto: “Manuelices”**

No âmbito da componente de estágio, da unidade curricular de prática educativa em contexto de jardim de infância foi possível realizar um projeto pedagógico.

Segundo Katz e Chard (1997) “ 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”(p.5) 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 em grande grupo ou em pequeno grupo e com uma duração variável .O trabalho de projeto é um método de trabalho que se centra na investigação, análise e resolução de problemas . Uma das características desta metodologia centra-se no papel da criança promovendo uma aprendizagem ativa, uma vez que permite que participem na busca dos conhecimentos.

O educador assume face ao projeto uma atitude de crítica construtiva, identificando os aspetos fortes e os aspetos fracos para melhorar o projeto.

A localidade onde realizei o estágio em jardim de infância é rica em património cultural e promove ações que visam apoiar a candidatura desse património mundial da UNESCO. Como tal, existia uma intenção pedagógica em abordar os forais manuelinos devido à comemoração dos seus 500 anos. Como referem as OCEPE “A abordagem do Conhecimento do Mundo parte do que as crianças já sabem e aprenderam nos contextos em que vivem. A exploração do meio próximo da criança tem para esta um sentido afetivo e relacional, que facilita a sua compreensão e apreensão e também proporciona a elaboração de quadros explicativos para compreender outras situações mais distantes.” (ministério da educação,1997).

No momento do conto, eu e o meu par pedagógico lemos a história da “Maruxa”, de Eva Mejuto, em que se aborda a confeção do pão. Em diálogo, começamos a falar sobre o doce típico da região, as “escarpeadas”, que fez parte de um anterior projeto e que

as crianças acompanharam e confeccionaram. Um dos ingredientes predominantes nas escarpeadas é a canela. Nesse momento, uma criança questionou, “Mas de onde vem a canela?”

Curiosos, foram para casa procurar o que é a canela, como apareceu em Portugal. “As crianças não têm de ficar fascinadas, encantadas, enfeitiçadas ou atraídas por um tema (...) uma das potenciais mais-valias de um bom trabalho de projeto é fortalecer as predisposições das crianças para se interessarem, se ocuparem e se envolverem numa observação aprofundada, numa investigação e na representação de fenómenos do ambiente que as rodeia merecedores de atenção”. (Katz e Chard,1997 p 123)

No dia seguinte, fomos em busca de informação acerca da especiaria e consultamos a internet, tendo assistido a um pequeno filme sobre a canela. No entanto, começámos a introduzir outras especiarias trazidas da Índia por D. Manuel I. Utilizando os sentidos, conhecemos diversos cheiros, sabores e texturas.

Foi então que iniciámos a nossa viagem até à Índia. Sentados no chão, transformaram-se em navegantes e nessa viagem traziam seda, ouro, canela, caril, noz moscada e gengibre para o rei D. Manuel I. Dessa dramatização saíram imensas perguntas e desejos de “conhecer” o rei Manuel I, assim como de brincar no seu reinado.

Esta metodologia pressupõe uma investigação coletiva “centrada na resolução de problemas” (Castro e Ricardo, 2002 p.76) que permite uma abordagem cooperativa, sendo que as crianças envolvidas assumem diferentes papéis para encontrar soluções para os problemas. Trata-se assim de “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempo de planificação e intervenção com finalidade de responder aos problemas encontrados (Leite, Malpique e Santos,1989 p.140).

Esta foi a fase mais difícil do projeto, pois eu não percebia como podia orientar e dar voz às crianças, achava sempre que as podia limitar. Em simultâneo com o início do projeto surgiu a excelente oportunidade de participarmos no concurso “Um olhar sobre a época manuelina”, que surgiu no contexto das Comemorações dos Quinhentos Anos dos Forais Manuelinos.

Como a localidade é um concelho rico em património manuelino, sugerimos às crianças que convidassem os pais e fizessem uma visita à aldeia e pudessem observar o

pelourinho, o Paço e a sua janela manuelina, assim como a porta da igreja, também ela manuelina. Enviámos um recadinho e pedimos um registo da visita, em fotografia.

A adesão foi total e começámos a questionar o que fazer para o concurso. Depois de irmos a votação, optámos por uma porta manuelina. Pesquisamos na internet sobre portas manuelinas e descobrimos que o rei a decorava com elementos da natureza. Foi então que decidimos ir à caça de texturas. As crianças foram ao exterior recolher várias folhas de diferentes formas e texturas, depois criaram diferentes conjuntos consoante as suas características e decalcaram-nas com lápis de cera, recortaram-nas e colaram-nas na porta.

Como tínhamos muitas rolhas de cortiça na sala, o grupo de crianças decidiu colocar várias rolhas. Por último, dividimos a imagem do escudo de Condeixa repartimos por algumas crianças que o desenharam e pintaram (o grupo já tinha trabalhado o escudo num projeto anterior).



*Figura 4-porta manuelina*

Durante a semana, decorreu o Dia do Agrupamento, o qual é comemorado com exposições de vária natureza e com diversas iniciativas. A comemoração decorreu na escola do 2º ciclo e teve um *workshop* dedicado aos forais manuelinos que este ano comemoram os 500 anos. A turma A foi ver com muita atenção e ficou curiosa em



relação aos forais.

Figura 5- *workshop*-Património Manuelino

Nesta fase do projeto, o processo de pesquisa tem como orientação e guião, a rede de tópicos que se vai construindo ao longo do projeto. Segundo Katz e Chard, “Uma rede é o levantamento das ideias e conceitos-chave que um tópico engloba e de alguns dos subtemas principais com ele relacionados”. (1997, p.181) Todo o processo de construção coloca tanto o educador, como a criança, em contacto com os conhecimentos acerca do tópico em questão. Na teia que construímos pretendemos expor algumas questões: “o que pensamos saber?”, “o que queremos saber?”, “onde procurar?”, “como procuramos saber?” e “qual o nome do nosso projeto?”. Relativamente ao nome do projeto questionámos o grupo, surgiram muitas opiniões, mas a mais votada foi “**Manuelices**”.



Figura 6- Planificação em Teia

Ao fazer uma dramatização, onde o cenário era o reinado D. Manuel I, brincámos e retratámos aquela época. Como referem as OCEPE” A intervenção do educador permite o alargamento do jogo simbólico através de sugestões que ampliam as propostas das crianças, criam novas situações de comunicação, novos “papeis” e sua caracterização” (Ministério da Educação, 1997 p. 60). Percorremos a sala como se á India chegássemos, compramos sedas e especiarias, cheirámos e saboreámos todos aqueles momentos. O grupo construiu uma carruagem com cadeiras e um lençol e um pelourinho de legos.



Figura 7-primeira carruagem a ser construída pelas crianças.



Figura 8-construção de um pelourinho em legos

A diversão foi muita e gostaram tanto que quiseram manter as construções na sala, embora o pelourinho não tenha resistido e a carruagem estivesse “mal-estacionada”.

Deparámo-nos com um problema – “Está tudo a desmanchar-se!” e refletimos sobre como o íamos resolver. Decidimos construir uma carruagem, um pelourinho e um trono que, mais tarde, se juntou para completar o reinado. Tudo foi possível porque tínhamos três adultos em sala e, assim, dividimos um adulto por projeto.” Cabe ao educador apoiar e mediar todo o trabalho de projeto ajudando as crianças a antecipar, a representar mentalmente o que quer saber/fazer ou mudar” (Guedes,2011, p.8) ou seja o papel do educador deverá ser de orientador, prestando ajuda e auxílio sempre que a criança precisar, ou sempre que o grupo apresente dificuldades.

Numa primeira fase, as crianças começaram por escolher qual o projeto em que queriam participar e a desenhar o seu “projeto pessoal” para a construção em causa. De seguida, apresentaram e defenderam o seu projeto individualmente e perante o grupo (um aspeto muito importante, pois falar em público pode ser inibidor e é importante trabalhar esta competência desde cedo). Fomos a votações, uma eleição muito renhida, pois tínhamos trabalhos muito interessantes e muito bem defendidos.



*Figura 9 desenhos dos pelourinhos prontos para ir a votações*

Segundo Katz e Chard (2009, p,26) é importante que o educador ajude “as crianças a tornarem-se participantes competentes na sociedade democrática. Os projetos devem também, promover competências a nível da formação pessoal e social, deste modo “é importante que as crianças aprendam a ser cidadãs através dos projetos que realizam:

sentido de pertença, de responsabilidade mútua e de solidariedade com os outros” (Vasconcelos, 2011, p,18)

Começámos então a fazer as construções. Durante este período, trabalhamos técnicas, utilizámos diversos materiais e as crianças puderam contribuir com ideias e alterações.

Apesar de as construções estarem divididas por grupos, cada criança pôde participar nas três construções.

A construção do pelourinho trouxe uma acrescida aprendizagem, pois o material escolhido era de cartão e com a pasta de papel humedeceu e acabou por tombar. As crianças analisaram a situação e descobriram que tinham de utilizar outro tipo de material, tendo uma das crianças sugerido que fosse em garrafão de plástico. Não foi fácil, devido às dimensões do pelourinho, mas o resultado final foi este:



*Figura 10 versão final do pelourinho*

Enquanto decorriam as construções, surgiu a oportunidade de visitarmos uma aldeia próxima, rica em património manuelino.

Nessa visita, vimos o pelourinho, a porta manuelina da Igreja e o Paço, que tem uma linda janela manuelina. A visita estava organizada e contava com a nossa participação. Surgiu nesse momento em conversa com a educadora a ideia de desenharem “à vista” a porta manuelina da igreja. As crianças deliciaram-se a desenhar a porta com lápis de carvão envolveram-se ao máximo na visita.



*Figura 11 crianças a desenharem a porta manuelina*

No fim da visita, pedimos às crianças para demonstrarem se gostaram, sem utilizarem as palavras apenas com a expressão do rosto e todas elas mostraram um sorriso de satisfação.

As construções terminaram e ficaram muito semelhantes aos desenhos projetados. O reinado já tinha um trono, uma carruagem e um pelourinho e brincámos muito nele (falo na primeira pessoa do plural pois também participei nas brincadeiras do reinado). Uma criança disse que, se tínhamos um pelourinho, faltava-nos um Foral. Foi, então, que decidimos construir um Foral da Turma A.

Numa primeira fase, reunimo-nos no tapete para definir as regras e as punições, algo a que a turma não está muito habituada, pois normalmente não tem punições. A nível de comportamento, aquele grupo não tem necessidade de recorrer a reforços negativos, pois geralmente resolvem os problemas através do diálogo e reflexão. Foram, assim, registadas as regras já utilizadas para o bom funcionamento do grupo, bem como eventuais consequências para o seu incumprimento.

O foral foi construído por todos e surgiu a oportunidade para trabalhar a escrita e expressão plástica. As crianças começaram por fazer as iluminuras pintadas em aquarela, com elementos da natureza (a escolha desta técnica partiu das crianças).

A escrita foi feita também pelas crianças, que copiaram palavras e depois colaram-nas. Por fim, tinha de ser assinado, e decidimos falar na evolução do instrumento da escrita (esferográfica), trazendo para a sala penas e tinta chinesa com que, após uma exploração livre, assinaram o foral.

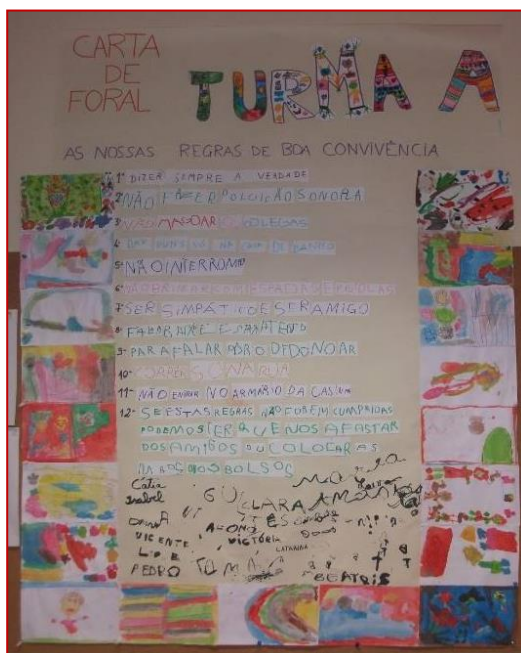


Figura 12 Foral da turma A

Para concluir, decidimos (eu e a educadora) construir uma canção cuja letra representasse todas os tópicos trabalhados neste projeto. A letra foi da nossa autoria com o instrumental da música “*Era uma vez um rei*” (letra em apêndice 10). Posteriormente apresentamos a musica ao grupo, que logo começou a cantarolar e facilmente a memorizou, pois sentiu-se identificado com ela.

### Divulgação/Avaliação

Por fim, Vasconcelos (1998) refere a existência da fase em que se realiza a divulgação e avaliação do projeto. Segundo a autora, esta fase é considerada a “da socialização do saber, tornando-o útil aos outros. As fases anteriores não são apenas sequenciais no tempo, num desenvolvimento linear. Entrecruzam-se reelaboram-se de forma sistémica, numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta. Pode coexistir mais do que um projeto na sala de atividades. (Vasconcelos, 2011, p.17)

A proposta da divulgação surgiu de uma criança que comentou que D. Elizabete (assistente operacional) era muito “querida” e que podíamos fazer uma festa se aniversário. Aceite a proposta, foi sugerido pela educadora cooperante que a festa fosse

uma “Festa Manuelina”, sugestão que foi imediatamente aceite pelo grupo. Aproveitámos esta excelente ideia para a divulgação do projeto e começámos os preparativos, secretamente para ser surpresa para a visada, produzindo um plano de trabalho para a festa.



Figura 13-teia para a festa de divulgação

Construímos os convites e entregámo-los na sala das outras duas turmas, convidando-os secretamente para a festa.



Figura 14 convites para entregar às crianças das outras salas

Para a festa, decidimos que faríamos um bolo manuelino. Como tal, teria de ter os ingredientes trazidos da Índia. A receita foi bolo de laranja, gengibre e canela e ficou delicioso. Foi pedido às famílias para contribuírem com ingredientes.

Como convidámos as outras duas turmas, tivemos de triplicar a receita e fizemos cálculos para saber que quantidades levava o bolo, tendo sido feito um registo gráfico das quantidades utilizadas.

Para concretizar o tópico “*falamos sobre o que aprendemos*”, pensámos e registámos frases que caracterizassem toda a aprendizagem obtida com este projeto. Depois, cada criança escolheu uma dessas frases e fez o seu “lembrete”, desenhando aquilo que queria dizer aos convidados.

Decorámos a sala e, por proposta das crianças, enfeitámos a porta da sala, como se fosse uma porta manuelina.

Chegou o dia da tão aguardada festa e a educadora sugeriu que fôssemos vestidas a rigor, sugestão que acatei. No dia da festa, as crianças encontraram-me vestida de uma forma medieval e, para surpresa minha, reagiram como se vivêssemos nessa época, tratando-me sempre como se fosse uma rainha.



*Figura 15 preparação da festa Manuelina*

Os preparativos correram bem e a festa ainda melhor. Foi com muito prazer que pude trabalhar com aquele grupo.

No final da festa, deliciámo-nos com o bolo confeccionado pelas próprias crianças. Ficou exposto na entrada da sala um painel fotográfico, com os registos da festa para os pais poderem consultá-lo.

Para realizar a avaliação, procurei uma forma de conseguir ouvir a opinião das crianças individualmente. Foi o meu primeiro projeto e não me bastava saber se gostaram ou não

das atividades propostas, mas sim conversar um pouco sobre pontos fortes e menos fortes.

Como tal, convidei as crianças, individualmente, a manifestarem a sua opinião através de uma cor e assim ouvir uma pequena reflexão sobre as atividades desenvolvidas durante o projeto. Contudo verifiquei que a maioria gostou de todas as atividades e que os mais novos nomearam aspetos que ocorreram durante a execução (avaliação em apêndice).

O trabalho de projeto apresenta algumas vantagens, tais como, a estimulação e a criatividade; a aquisição de competências sociais; o desenvolvimento da autonomia e da individualidade da criança; a utilização de novos instrumentos e, portanto, novas e diferentes formas de trabalhar e uma maior motivação por parte das crianças, uma vez que estas são agentes ativos pois escolhem como e o que querem aprender ocorrendo assim aprendizagens significativas. A meu ver esta metodologia também se depara com alguns obstáculos nomeadamente a falta de tempo e a incapacidade de encontrar e trazer para a sala uma diversidade de materiais possíveis e adequados a cada projeto.

No entanto esta metodologia revelou-se um desafio, do qual quero fazer parte. Foi gratificante e bastante enriquecedor poder fazer parte deste projeto.

#### 4.4. Brincar sem medo

Gill (2010, p.15) refere que, em fevereiro de 2007, uma escola primária de Lincolnshire proibiu os alunos de brincarem à apanhada, devido às preocupações do pessoal técnico com o facto de os momentos de recreio se estarem a tornar demasiado violentos. É frequente a intervenção dos adultos no sentido de minimizar os riscos, à custa das experiências da infância.

O facto de a sociedade se apresentar tão preocupada no que diz respeito à proteção das crianças suscitou o meu interesse e fez total sentido quando encontrei uma educadora que partilha da mesma opinião e que promove momentos de autonomia e de liberdade na sua sala. «Estamos tão obcecados com a necessidade de darmos às nossas crianças uma infância longa e feliz que menosprezamos as suas capacidades e a sua resiliência», como refere Hugh Cunnigham.(2006 p. 17)

Ao escolher este tema como experiência-chave, pretendo compreender o como e o porquê das ansiedades em torno do risco na infância e fundamentar-me, propondo assim uma abordagem mais equilibrada e razoável relativamente à resiliência das crianças.

A infância tem vindo a ser marcada por uma redução da liberdade de ação das crianças e por um crescimento do controlo e da supervisão dos adultos. No que toca às escolas, a situação está a ser mais predominante, o tempo dos intervalos está a decrescer numa escala significativa. Em algumas escolas secundárias, acabaram com os tempos não estruturados e sucessivamente com as interações informais e os espaços recreativos que isso implicava. A disseminação das novas tecnologias está a mudar a própria natureza da infância. Os telemóveis e a internet criaram novas maneiras de as crianças tomarem contacto e interagirem com o mundo real, e deram-lhe novos mundos virtuais para explorar. É neste sentido que a intervenção em idade pré-escolar é crucial. As crianças têm de aprender a brincar sem recorrer a “orifícios” digitais tão apreciados por alguns adultos. Quando se trata de defender os aspetos positivos do risco na infância, o autor defende quatro tipos de argumentos. Em primeiro lugar, acredita-se que o contacto com certos tipos de risco ajuda as crianças a aprender a gerir esses riscos. Este argumento surge com base em muitas iniciativas de educação para a segurança que ensinam às crianças competências práticas que as ajudam a protegerem-se a si próprias, como nadar, andar de bicicleta.

Em segundo lugar, argumenta-se o aguçado apetite para o risco que, se não for de alguma forma saciado, as levará a procurar situações em que podem ficar expostas a riscos superiores. Um exemplo bem claro é a frequência de parques para a prática de skate dando a possibilidade de praticar de uma forma segura ao invés de praticá-las nas ruas e noutros espaços públicos.

Em terceiro lugar, afirma-se que as crianças obtêm outros benefícios como efeitos colaterais da oportunidade de participarem em atividades com algum grau de risco. Por exemplo, os defensores do jogo na infância afirmam que, embora haja risco nas brincadeiras fora de casa, estes são ultrapassados pelos benefícios para a saúde e para o desenvolvimento das crianças.

Por último, as crianças, ao lidarem com o risco, constroem o seu carácter e a sua personalidade, ao enfrentarem as circunstâncias adversas em que sabem o perigo que transportam. (Gill,2010 p.22) Todos estes argumentos têm um forte apelo intuitivo e poder incontestável no desenvolvimento infantil. Momentos como estes eram constantes no jardim de infância (fotografia em apêndice), a alegria e a naturalidade era visível no rosto de cada criança. O facto de ser uma sala heterogénea fazia com que não se sentisse qualquer diferença entre uma criança de quatro anos e uma de cinco ou de seis, pois todas elas gostavam de natureza e sentiam-se livres quando trepavam árvores no espaço exterior. De facto, estas crianças eram bastante autónomas. De tempo em tempo, deparavam-se com “graves” problemas, como, por exemplo, a bola ficar presa no topo da árvore. Rapidamente reuniam o grupo e procuravam encontrar a solução mais adequada. Algumas tentativas não tinham sucesso, mas nunca desistiam, até que acabavam por encontrar a solução correta e lá caía a bola. Que grande felicidade, problema solucionado e com tanta aprendizagem. “As crianças necessitam de desafios para aprenderem a autorregular-se, a descobrir o que é e o que não é seguro (Bilton,2010).



*Figura 16- crianças a treparem uma árvore*

Se os educadores acreditarem que a sua principal prioridade é devolver as crianças aos pais sem um arranhão, haverá inevitavelmente pouco incentivo para se permitir que as crianças experimentem, explorem ou deem um passo para fora das suas zonas de conforto. Para os educadores, permitir que uma criança faça coisas que podem levar a um ferimento ou a uma perturbação significa assumirem eles próprios um risco e, por isso, é natural que supervisionem as crianças de perto e dirijam e controlem as suas atividades. Esta posição de extrema proteção é reforçada pelo baixo estatuto atribuído aos educadores enquanto profissionais. A pressão sobre os ambientes educativos tem sido elevada, tanto a nível de pais como a nível de diretores escolares. No entanto, têm surgido bastantes bibliografias que abordam esta temática e alertam tanto pais como educadores para este “problema”. Apesar de muita dessa bibliografia surgir em línguas que não são a nossa, acredito que ao longo do tempo é um assunto que vai ser visto com outros olhos.

O jardim de infância onde estagiei é um exemplo em questões de autonomia e aversão ao risco, no entanto, tenho consciência de que o mesmo não acontece na grande maioria das escolas.

#### **4.5. Abordagem de mosaico - estudo sobre a “voz” das crianças**

Por último, a experiência que considerei mais importante no meu percurso de formação surge em contexto investigativo do meu estágio e designa-se “Abordagem de Mosaico - Estudo sobre a voz das crianças”. A abordagem de mosaico tem como autores de referência Peter Moss e Alison Clark .

Como referem Clark e Moss (2011, p. 1) “A abordagem de mosaico consiste numa metodologia de investigação inspirada por “documentação pedagógica”. A abordagem de mosaico é influenciada pela pedagogia de participação, como também pelo modelo curricular de Reggio Emilia, surge como resposta à necessidade de saber escutar as crianças, nomeadamente no contexto escolar, reconhecendo-as como co-construtor de significados.

A abordagem de mosaico é um multimétodo, pois utiliza várias formas de escuta da criança. Segundo Goldscmied e Jackson (1994, citado por Clark e Moss, 2011, pág. 7), as vozes das crianças surgem aquando o seu nascimento e é através do jogo, ações e suas reações que estas comunicam com os adultos. Sendo um processo que não se limita à linguagem verbal, possibilita às crianças comunicarem as suas ideias e sentimentos aos adultos de outras formas simbólicas, nomeadamente através de desenhos.

Uma outra característica da abordagem de mosaico é o facto de esta ser de carácter participativo, pois é dada a palavra às crianças, ao invés de assumir que já sabemos as respostas. Só assim é que o adulto pode ter uma reflexão consciente acerca do conhecimento do quotidiano. A abordagem coloca as crianças no papel de co-construtor da sua aprendizagem. Como referem Kinney e Wharton, 2009, significa que estas estão no centro da sua própria aprendizagem, ou seja, é-lhes dado espaço para que construam a sua aprendizagem em conjunto com o adulto, transformando-se assim em co-pesquisadores e construtores da aprendizagem.

É importante realçar que é um processo reflexivo, baseando-se em quatro elementos-chave: ouvir, observar, fundamentar e interpretar. O resultado do estudo pode ser interpretado de diferentes formas, no entanto, vê-se de uma forma positiva e dá a

oportunidade de aprofundar a comunicação, a reflexão e a ação, como referem Dahlberg, Moss e Pence (1999, citado por Clark e Moss, 2011, p. 9).

Todo este processo desenvolveu-se em três fases. Na primeira fase, começou-se por explicar aos pais e à equipa educativa o que se entende por abordagem de mosaico e procedeu-se a uma conversa introdutória com o grupo sobre o estudo que iria ser realizado. Por questões éticas, os pais assinaram um consentimento informado, destacando a possível autorização da participação dos seus educandos (em anexo).

Nesta primeira fase, foi explicado às crianças o que pretendíamos com o respetivo estudo, assim como o interesse na sua participação. Numa segunda fase, realizámos entrevistas individualmente e em grupo, onde foram colocadas às crianças algumas questões acerca dos espaços, respeitando sempre a opinião e oportunidade da criança.

De seguida, realizaram-se os passeios pela instituição, em que estas procederam ao registo fotográfico, acompanhando com comentários acerca das escolhas. As crianças realizaram desenhos acerca dos espaços de que gostaram mais e menos no jardim-de-infância. No fim, construímos em conjunto a manta mágica realçando alguns aspetos que as crianças acharam pertinentes (fotografia em anexo).

Relativamente às entrevistas com os encarregados de educação, estas foram realizadas sempre que achámos pertinente.

Com esta abordagem, aprende-se a valorizar a competência das crianças e a possibilidade de estas serem ouvidas em primeira mão acerca dos temas que lhes dizem respeito (Oliveira-Formosinho, 2008).

### **Estudo de caso**

Este estudo foi realizado em contexto de sala e em parceria com a minha colega de estágio.

### **Objetivo do estudo**

A abordagem de mosaico baseia-se numa pedagogia participativa e tem como objetivo escutar e envolver a criança na construção de aprendizagens cabendo aos educadores encorajá-las e promover desafios em que as crianças sejam autónomas. Clark (2010)

Este estudo tem como objetivo analisar a contribuição participativa das crianças assim como documentar as suas opiniões e experiências para facilitar o intercâmbio com os adultos. Ao longo do semestre, na cadeira de seminário interdisciplinar, analisámos documentos de vários autores. Traçámos diretrizes que orientaram todo o estudo de modo a desenvolver todo este processo de forma a não interceder na veracidade do processo.

### **Participantes**

O estudo foi exposto ao grupo e todas as crianças concordaram em participar. Contudo, ao longo do processo, alguns desistiram e duas não obtiveram autorização para participar. Assim sendo, no total contámos com 13 participantes. Gostaria de realçar que nenhuma criança se sentiu de parte ou foi excluída durante todo o processo.

Começámos por enviar o consentimento informado aos pais e por conversar com as crianças sobre como ia decorrer todo o processo. A minha colega de estágio e eu preparámos um guião com questões orientadoras, com o objetivo de ficar a perceber o que é que as crianças pensavam sobre os vários espaços do jardim de infância. Por opção nossa, dividimo-nos em salas separadas com grupo de duas crianças para procedermos às entrevistas.

Numa fase seguinte, avançámos para os percursos onde éramos guiadas pelas crianças de forma a nos apresentarem o jardim de infância, apoiando com opiniões sobre os espaços em que íamos circulando. Posteriormente, cada criança desenhou um mapa com o percurso que fez, referindo a sua opinião e o seu gosto. Aproveitámos o momento de entrega da criança e questionámos os encarregados de educação acerca dos espaços de que as crianças mais gostavam no jardim de infância. Por último, construímos com as crianças a manta mágica, podendo conversar e assinalar aquilo de que gostavam mais e menos e, se pudessem mudar, o que alterariam.

### **Triangulação de dados**

À medida que eu e a minha colega recolhíamos os dados, fomos procedendo à triangulação, a fim de podermos confrontar as diferentes evidências e informações que recolhemos para verificar se existiam dados contraditórios.

Em resposta à questão: “Qual o espaço de que mais gostas no jardim de infância?”, obtivemos diversas respostas. Algumas crianças responderam área da casinha,

o cantinho dos jogos e outras o espaço exterior. Assim sendo, oito crianças dizem gostar mais da área da casinha, enquanto uma criança opta pelo cantinho dos jogos, uma outra pela cozinha e a última pelo escritório. O que podemos concluir através dos dados apresentados, relativamente ao espaço interior, é que a casinha é mencionada por mais crianças.

Relativamente ao espaço exterior, as crianças mencionaram mais vezes a caixa de areia como espaço preferido.

Relativamente a espaços de que menos gostam, a maioria refere a arrecadação, justificando que é um espaço escuro.

No que diz respeito ao que escolheriam mudar, obtivemos diversas respostas, algumas pouco claras, outras nem por isso. Houve, por exemplo, uma criança que disse que mudava as casas de banho, pois acha que têm poucas sanitas e que tem de estar muito tempo à espera.

Devido ao projeto que estava a decorrer, a sala sofreu algumas alterações a nível de reorganização do espaço, acontecimento que influenciou a opinião do grupo quando responderam a este tópico.

No que diz respeito ao exterior, as crianças mudavam algumas coisas, nomeadamente o escorrega, o baloiço, porque acham que são poucos e não se adequam ao tamanho. (Entrevistas/ fotos em apêndice)

### **Reflexão sobre a “abordagem de mosaico”**

Durante todo o processo da abordagem de mosaico, senti receios e dúvidas em como aplicá-lo. A turma A é uma turma democrática, que habitualmente dá a sua opinião e que estão habituados a ser questionados sempre que oportuno. Quando questionei as crianças sobre a sua participação na abordagem, a resposta foi unânime, tendo este estudo sido aceite por todos.

Com o desenvolvimento do estudo, alguns desistiram e duas não obtiveram autorização do encarregado de educação. Uma das dificuldades incidiu na entrevista aos encarregados de educação, que, por opção, foram presenciais. As crianças souberam

defender o seu ponto de vista, ao passarem de uma fase para a outra mantendo as suas ideias. Em suma, verifica-se que as crianças gostam de frequentar o jardim de infância, de usufruir de momentos ricos em aprendizagens, mas também em convívio.

Esta investigação foi de grande relevância o meu percurso académico, pois consegui compreender melhor o interesse das crianças. Com o decorrer do processo percebi também o interesse da educadora cooperante que acompanhava e apoiava cada etapa do processo.

As ideias das crianças foram ao encontro das expectativas da educadora, em conversa verificamos que algumas crianças mostraram aspetos pertinentes nomeadamente o corredor que é um espaço frio e escuro e o espaço exterior que poderia ser mais rico.

Um dos desafios que encontrei foi o tempo. O facto de coincidir com o projeto que decorria na sala absorveu muito o grupo assim como a equipa educativa.

O facto de ser um grupo participativo e a quem é abundantemente dada a oportunidade de escuta levou a que houvesse alguma dificuldade em encontrar um momento específico para refletir sobre os espaços do jardim de infância, isto porque durante as entrevistas hesitaram constantemente. Penso que este estudo é bastante pertinente, pois permite dar voz às crianças.

Com esta investigação percebi a necessidade de ouvir as crianças concordando com Oliveira- Formosinho e Araújo (2008 p.26)” através desta máxima foi-me possível aprender a valorizar a contribuição que as crianças poderão dar sobre tópicos que afetam direta ou indiretamente as suas vidas”.

## **Considerações finais**

Este Relatório Final pretende relatar todo o percurso durante dois estágios desenvolvidos em contexto de creche e jardim de infância, assim como aprendizagens adquiridas ao longo do ano letivo. Tem como finalidade refletir sobre a experiência formativa adquirida ao longo desse período de estágio. Procurei transmitir vivências e aprendizagens, assim como descrever aspetos relevantes deste percurso. Tentei fundamentar e descrever a componente prática como as experiências-chaves que considerei relevantes para mim.

Ao longo deste ano posso dizer que obtive uma experiência bastante positiva e rica em conhecimentos e aprendizagens, que me despertou para novos interesses, novos estudos, novas interrogações sobre as minhas práticas pedagógicas. Como afirma Oliveira Formosinho, esta é a fase da prática docente acompanhada, orientada e refletida que serve para proporcionar ao futuro professor uma prática de desempenho docente global, em contexto real, que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias a um desempenho consciente, responsável e eficaz.

Não posso deixar de referir que, durante este percurso, fui invadida por medos e receios de falhar, momentos de insegurança que consegui vencer, em parte com a ajuda das educadoras cooperantes, assim como com o apoio da minha orientadora de estágio que se demonstrou sempre disponível para me tirar qualquer dúvida. As orientações teóricas são importantes pois é na prática que damos conta da falta da teoria para nos fundamentarmos tanto nas nossas opiniões como na comunicação.

No que diz respeito às práticas ao longo dos estágios penso que, no geral, foram bem-sucedidas, pois consegui cativar e obter uma boa relação com o grupo. O envolvimento das crianças era notório isto deve-se muito ao facto de terem uma participação ativa na construção do seu conhecimento uma vez que, são elas agentes ativos nessa construção.

Considero que o saber ouvir as crianças e perceber os seus interesses e necessidades contribuiu muito para o sucesso deste percurso.

As maiores aprendizagens que posso destacar foi o facto de trabalhar em projeto: o gosto das crianças em querer saber mais e a forma como participavam no projeto foi algo que me fascinou.

Refletindo sobre o meu desempenho, penso que proporcionei às crianças momentos ricos em aprendizagens através das atividades que realizei, mantendo o interesse contínuo no projeto, fortalecendo momentos de convívio e ricos em conhecimentos.

Não posso deixar de referir o apoio das educadoras, todas elas me apoiaram e se disponibilizaram para me esclarecer em todas as minhas dúvidas. É de referir que a educadora de jardim de infância se empenhou em me ajudar a crescer, discutindo sempre as minhas ideias e a refletir sobre as mesmas. Estas reflexões foram muito importantes pois consegui organizar as minhas ideias e melhorar alguns aspetos. Quero ainda salientar que o facto de nos ser dado a possibilidade da intervenção foi uma mais valia neste percurso. O contacto direto é uma mais valia na nossa formação académica.

Contudo quero salientar que foi com grande prazer que realizei estes estágios: ambos me proporcionaram momentos repletos de aprendizagens e experiências que me vão acompanhar durante toda a minha vida profissional. Desta forma pude observar de perto a realidade das creches/jardins de infância, e assim ter uma maior noção do que é ser educadora e todas as responsabilidades que a profissão acarreta. Como educadora estagiária tenho consciência que tenho de melhorar alguns aspetos que considero que só se adquirem com o contacto direto e com as vivências. Saliento também que a realização da prática educativa proporciona uma experiência de carácter socioprofissional que facilita o ingresso no mundo do trabalho, assim como uma melhor interação com as crianças, educadoras e comunidade educativa.

## Referências bibliográficas

- Bilton,H.(2010).Outdoor Learning in The Early Years: Management and Innovation.3º.Edição.Oxon: Routledge
- Castro, L& Ricardo, M. (2002). Gerir o trabalho de projeto. Lisboa: Texto Editora
- Clark, A. (2007). Early Childhood Spaces: Involving young children The Mosaic Approach.
- Clark, A., e Moss, P. (2001). Listening to young children the mosaic Approach. JKP. United Kingdom
- Clark, A., e Moss (2005). Listening to young children. Netherlands: Ncb.
- Clark, A., & Statham, J. (2005). Listening to young children- Experts in their own lives. Adoption & Fostering, nº29, p. 45-56
- Costa,I.C.& Pequito, (2007).”...e aprendemos muitas coisas novas!...”Projectos simples...Complexas Aprendizagens. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti,115-126
- Coster,L e Garau,E.(2015).O ponto de vista da criança sobre a qualidade da educação e cuidados na creche e no jardim de infância: pesquisa participativa. Lisboa. Cadernos de Educação de Infância nº29.,6-7
- Cunningham,H.,(2006)The Invention of childhood, Londres,BBC Book
- Dahlberg, G.; Moss, P.; Pence,A. (1999). Beyond quality in early childhood education and care: postmodern perspectives. London: Falmer Press.
- Sarmento, T. Ferreira, F. Silva, P. Madeira, R. (2009). Infância, Família e comunidade; Porto editora; Porto
- Ferreira Jorge, A. (2012). Interação Adulto-criança. Uma perspetiva de qualidade na aprendizagem. Dissertação de Mestrado, Departamento de educação- Universidade de Aveiro, Portugal.
- Ferreira, M (2004). A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças num jardim-de-infância (pp. 65 – 78). Porto: Edições Afrontamento.
- Gill, T. (2010). Sem Medo: crescer numa sociedade com aversão ao risco. Cascais: Principia.
- Gloton, Robert & Clero, Claude (1976). A atividade criadora na criança; editorial estampa; Lisboa;
- Guedes, M. (2011). Trabalho em projetos no pré-Escolar. Escola Moderna.Lisboa

Hohmann, M., e Weikart, D.P. (1997). Educar a criança (6ª ed.). Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M e Post J. (2011). Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens. 4ª ed., Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Hohmann, M., e Post, J. (2003). Educação de bebés em infantários-cuidados e primeiras aprendizagens. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Homem, M. (2002). O jardim de infância e a família, as fronteiras de cooperação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/ Ministério da Educação.

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

Katz, L., e Chard, S. (2009). A Abordagem de projeto na educação de infância. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kinney, L., e Wharton, P. (2009). Tornando visível a aprendizagem das crianças: educação infantil em Reggio Emilia. Porto alegre: Artmed.

Laevers, F. (2003). experiential education- making care and education more effective through well-being and involvement. In F. Laevers and L. Heylen, involvement of children and teacher style, insights from an international study on experiential education. Studia paedagogica 35, Leuven: University Press.

Leite, E., Malpique, M.& Santos, M. (1990). Trabalho de Projeto I- Aprendendo por projetos centrados em problemas. Porto: Afrontamento.

Madureira, L. e Leite, T. (2003). Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Universidade Aberta

Magalhães, G. (2007). Modelo de Colaboração: Jardim-de-infância /Família. Lisboa: Horizontes pedagógicos

Ministério da educação. (1997). Orientações Curriculares para a educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da educação – Departamento da educação básica - Gabinete para a expansão e desenvolvimento da educação Pré-Escolar.

Ministério da educação. (2016). Orientações Curriculares para a educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da educação- Departamento da educação básica- Gabinete para a expansão e desenvolvimento da educação Pré-Escolar.

Oliveira -Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: Construindo o Futuro. Porto Alegre: Artmed.

Oliveira- Formosinho, J., e Araújo, S.B. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação.

Oliveira- Formosinho, J., e Araújo, S. B (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re) construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In A escola Vista pelas crianças. Porto: Porto Editora

- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2011). O espaço na Pedagogia-em participação. In J. Oliveira-Formosinho, F., Andrade, & J. Formosinho, O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação (pp. 9-63). Porto: Porto Editora
- Portugal, G & Leavers, F. (2010). Avaliação em Educação Pré-escolar. Sistema de Acompanhamento das crianças. Porto: Porto Editora
- Rangel, M.& Gonçalves, C. (2010). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. Da Investigação às Práticas. I (2),2-16
- Ryan, R.M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63,397-427
- Serrão, J. (1976). Pequeno dicionário de História de Portugal. Lisboa, Iniciativas Editoriais
- Serrã, J. (1978) História de Portugal, Volume I: Estado, Pátria e Nação (1080-1415), 2.ª ed., Lisboa. Verbo.
- Ministério da Educação (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Gabinete para a expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Spodek, B. (2002). Manual de investigação em educação de Infância. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- UNICEF, A transição dos cuidados da infância, Innocent Report Card nº8,2008 centro de pesquisa Innocenti da UNICEF, Florença
- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa: trabalho de projeto na educação pré-escolar em Portugal. In Departamento de Educação Básica(Org). Qualidade e Projeto na educação Pré-Escolar. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Vasconcelos, T. (2006). Trabalho de projeto em educação de infância: limites e possibilidades. In 3ºEncontro de educadores de infância e professores do 1º ciclo. Porto: Areal Editores
- Vasconcelos, T.(Coord.). (2011). Trabalho por projetos na educação de infância:. Mapear aprendizagens, integrar metodologias. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Vayer, P. (1994). Principio de autonomia e educação. (M.P. Mil-Homens, trad). Lisboa: Dinalivro (Obra original publicada em 1993)
- Vinão Frago, Antônio. (2000) El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico.Contemporaneidade e Educação.Ano V, pp.93-110 Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada(IEC), Rio de Janeiro
- Zabalza, M. (1998). Qualidade em Educação Infantil. São Paulo: Artmed.

### **Documentos Oficiais**

Regulamento Interno da creche da Instituição Cooperante de Estágio (2014/2015)

Plano de concretização e desenvolvimento do currículo 2014/2015- Jardim de Infância

Regulamento Interno do Jardim de infância da Instituição Cooperante de Estágio (2014/2015)

### **Legislação**

Despacho normativo nº 99/89, de 11 de setembro

Decreto de lei nº3/2008, de 7 de janeiro

### **Webgrafia**

[www.worldcat.org/identities/lccn-n93043146/](http://www.worldcat.org/identities/lccn-n93043146/)

## **Apêndices**

## Apêndice 1: “Estágio em contexto de creche- Práticas Pontuais Realizadas”



*Figura 17- jogo da minha autoria para o berçário*



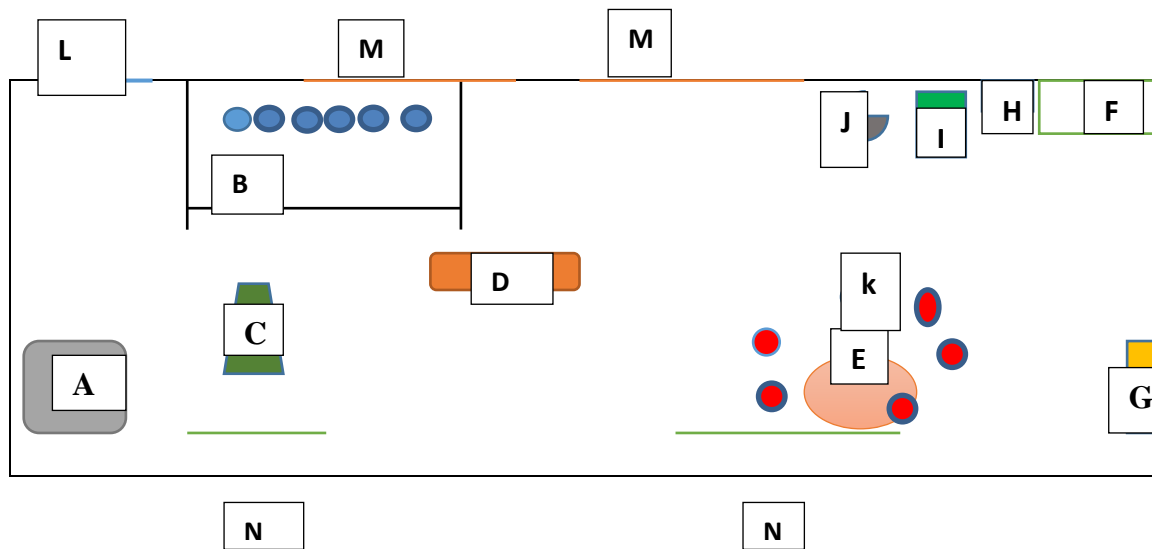
*Figura 18 crianças a brincarem com jogo*



Figura 19 Leitura da história: "O coelho branco" de Óscar Villán e Xosé Ballesteros com a minha colega Marília Rodrigues e com recurso a um tapete contador de histórias

## Apêndice 2- Planta da sala de Creche

### Planta da sala:



### Legenda:

- A- Canto dos jogos com legos
- B- Tapete/almofadas
- C- Escorrega de plástico
- D- Estante dos jogos
- E- Mesa de trabalho

- F- Armário da educadora
- G- Estante da educadora
- H- Cozinha/lava-louça
- I- Cama das bonecas
- J- Sofá das crianças
- K- Cadeiras das crianças
- L- Porta de entrada
- M- Janelas interiores
- N- Janelas exteriores

### Apêndice 3- Rotina diária da creche

Acolhimento	7h30m às 9h
Canção dos bons dias/ vestir os bibes	9h às 9h15m
Atividades	9h15m às 11h
Higiene	11h10m às 11h15
Almoço	11h20 às 11h45m
Higiene	11h45m às 12h
Repouso-sesta	12h às 15h
Higiene	15h às 15h15m
Lanche	15h15m às 16h
Higiene	16h às 16 h15m
Atividades	16h15m às 18h

#### Apêndice 4- Estágio em contexto de jardim de infância-Visita à porta manuelina de uma igreja próxima do concelho



Figura 20 desenho "à vista" da porta da igreja



Figura 21Visita ao paço e com janela manuelina



Figura 22 janela Manuelina

## Apêndice 5 -O espantalho elaborado em contexto de jardim de Infância

Com vista a sensibilizar a comunidade local para a tradição da execução de espantalhos, o município de X convida a comunidade educativa a participar. A exposição estará exposta durante o período de tempo nos jardins da biblioteca.



Figura 23 execução do espantalho



Figura 24 O espantalho da turma A

**Apêndice 6- Construção da porta manuelina para o concurso:  
” Um olhar sobre a época Manuelina...”**



*Figura 25 Construção da porta manuelina*



*Figura 26 ordenar e agrupar folhas para a porta Manuelina*



*Figura 27 elementos naturalistas para a porta Manuelina*



Figura 28 Retoque final da Porta Manuelina

## Apêndice 7- Planificação do reinado de D. Manuel I em jardim de Infância



Figura 29 desenho das crianças de possíveis carruagens, pelourinhos, trono para ir a votações

## Apêndice 8- jardim de Infância: Construção da carruagem, do trono e do pelourinho

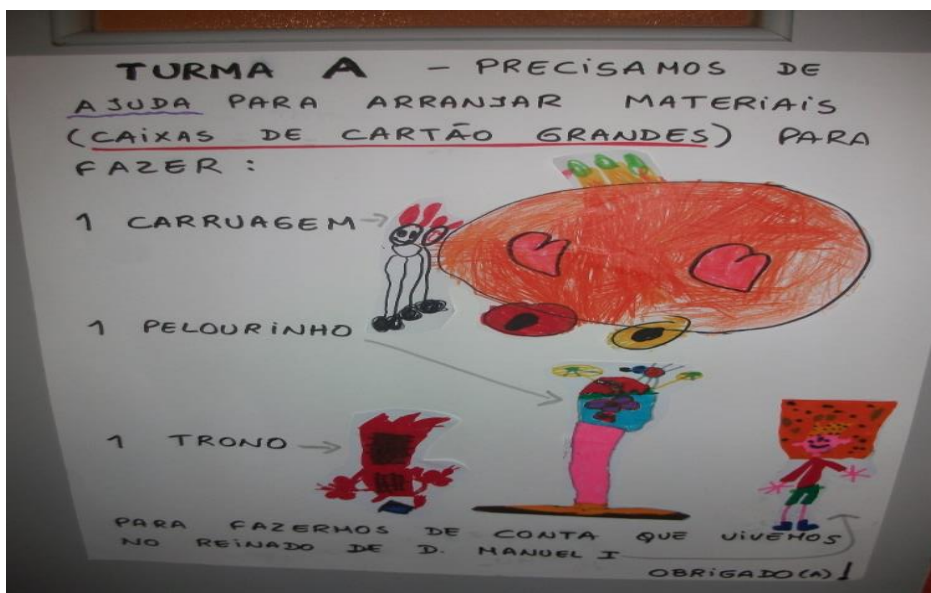


Figura 30 Pedido de material necessário para as construções



Figura 31 Início da construção do trono





*Figura 33 Pintura da Carruagem*



*Figura 34 pasta de papel para o pelourinho*



Figura 35 primeira construção do pelourinho com caixas de papelão



Figura 36 segunda construção do pelourinho desta vez com plástico



Figura 37 Construção do pelourinho



Figura 38 Construções: trono, pelourinho e carruagem

## Apêndice 9: Construção do foral da turma A jardim de Infância



Figura 39 Crianças a colocarem as iluminuras



Figura 40 crianças a copiarem as regras definidas por eles



Figura 41 Crianças a assinarem o foral com penas de pato



Figura 42 Crianças a decorarem as letras do Foral

## **Apêndice 10 – letra da música “Era uma vez El Rei” - Jardim de Infância**

Letra da música feita por mim em conjunto com a educadora titular com instrumental da canção “Era uma vez um rei”:

### **Era uma vez El Rei**

Era uma vez El Rei,

El Rei D. Manuel I

Deu foral a Condeixa

Foi um tipo porreiro!

Quis ir até à Índia

Gostava de navegar

Trouxe sedas e canelas

Coisas lindas, de pasmar!

#### **Refrão**

Sentado no seu trono

Ou então a passear

Dava ordens e mais ordens

Só gostava de mandar!

#### **Refrão**

Janelas manuelinas,

Palácios e pelourinhos

Ai, ele era tão vaidoso

Que lhe chamaram “Venturoso”!!

## Apêndice 11- Divulgação do projeto-Jardim de Infância



Figura 43 registo para divulgação da: festa Manuelina




## Apêndice 12- Avaliação do projeto: “Manuelices” em jardim de infância

Projeto “Manuelices” (desenvolvido pela Turma A do JI da EB n.º 1 de x no âmbito das comemorações dos 500 anos dos Forais Manuelinos)

O projeto surgiu após a narração da história “Maruxa”, de Eva Mejuto e Mafalda Milhões, que fala de massa de pão. Posteriormente, durante uma conversa, as crianças lembraram o dia em que fizeram escaurpeada e falámos em canela, um dos ingredientes deste doce típico de Condeixa. Tornou-se evidente o interesse das crianças pelas origens da canela e, nesse dia, ficaram encarregues de pesquisarem com os pais sobre este assunto. Estavam, assim, criadas as condições para iniciar o projeto a que se chamou “Manuelices”. No entanto, já existia uma intenção na abordagem deste tema, pois Condeixa comemora, este ano, os 500 anos dos forais manuelinos.

## Avaliação do projeto pelos alunos

Decidimos dar voz às crianças e ouvir a sua opinião acerca do projeto. Convidámos a pintar o círculo de:

<b>Se gostaram muito</b>	
<b>Se não gostaram</b>	
<b>Se gostaram mais ou menos</b>	

## ATIVIDADES DESENVOLVIDAS DURANTE O PROJETO

1. Criar um traje novo para o Rei (a sequência da leitura da obra “O Traje Novo do Rei”, de Xosé Ballesteros )

Gostaste?

---

2. Construção da porta manuelina para o concurso de expressão plástica e literária “UM OLHAR SOBRE A ÉPOCA MANUELINA”

Gostaste?

---

3. O nosso “Plano de Trabalho” (Quando decidimos o que queríamos saber mais sobre o Rei D. Manuel I...)

Gostaste?

---

4. Quando imaginámos e experienciámos como seria viver no reinado de D. Manuel I...

Gostaste?

---

5. A construção da Carruagem D’el Rei...

Gostaste?

---

6. A construção do Pelourinho....

Gostaste?

---

7. A construção do trono...

Gostaste?

---

8. A visita ao património manuelino da Ega...

Gostaste?

---

9. A construção da Carta de Foral da Turma A...

Gostaste?

---

10. A canção de El Rei D. Manuel I...

Gostaste?

---

11. A Festa Manuelina...

Gostaste?

---

NOME : \_\_\_\_\_ Maio 2015 JI da EB n.º 1 de x

## **Apêndice 12–Carta enviada aos pais sobre a “Abordagem de mosaico” - Jardim de Infância**

### **CONSENTIMENTO INFORMADO**

Somos as estagiárias Cátia Brás e Catarina Jacinto, do mestrado em Educação Pré-escolar da Escola Superior de Educação de Coimbra, a estagiar na Turma A deste jardim de Infância, e pretendemos desenvolver com os vossos educandos um trabalho que tem como objetivo explorar as diferentes formas como as crianças experienciam os espaços do Jardim de Infância e os seus efeitos nas aprendizagens (*Abordagem de Mosaico*).

Com este trabalho, vamos recolher as opiniões das crianças acerca do seu quotidiano no J I, através de entrevistas, gravações e da elaboração de mapas. Pretendemos, com esta investigação, dar um papel ativo às crianças e perceber o que pensam acerca da sua escola, levando-as a participar ativamente no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

A participação neste estudo é facultativa, estando salvaguardada a privacidade das crianças e dos dados recolhidos.

Nota: Carta enviada aos pais a explicar e pedir autorização para que o seu educando possa participar no projeto investigativo.

## **Apêndice 13- Transcrição da entrevista sobre a Abordagem de Mosaico-jardim de Infância**

- **Entrevista 1**

C: Porque é que andas nesta escola?

V: Porque a minha mãe escolheu.

C: Qual é o espaço de que gostas mais?

V: É da rua.

C: Porquê?

V: Porque gosto de brincar.

C: E dentro da escola?

V: Do cantinho dos jogos.

C: O que mudarias na escola?

V: Trocava o tapete com o canto dos jogos.

C: Porquê?

V: (silêncio)

C: Qual o espaço de que gostas menos?

V: (silêncio)

C: Então?

V: Não há nada que não goste.

- **Entrevista 2**

C: Porque é que achas que vens ao jardim-de-infância?

I: Para aprender coisas.

A: Para quando formos adultos respeitarmos as regras, não sermos mal comportados, para sabermos coisas, para saber como é que se anda na estrada.

C: Vocês gostam desta escola?

I e A: Sim.

C: Porquê?

A: Porque é gira, animada.

C: Qual é o espaço que mais gostam no jardim de infância?

A: Tudo, sim, tudo.

I: Tudo, da rua.

C: E no exterior, o que gostas mais?

I: De brincar na areia.

C: E qual é o espaço de que menos gostas?

A: Eu gosto de tudo.

C: E tu, “I”?

I: Sala.

C: Qual sala?

I: Sala da Ana

C: Porquê, “I”?

I: (silêncio)

C: Se te desse uma missão, com esta caneta podes mudar qualquer coisa, o que mudariam?

A: Mudava tudo.

C: Porquê?

I: Mudava a casinha para que fosse maior.

C: Porquê?

A: Assim iam todos ao mesmo tempo, porque uns dizem ao chefe de família e têm sorte, e os que não dizem não têm sorte.

I: Se a casinha fosse maior, brincavam muito mais meninos.

E na sala da Ana o que mudavas?

I: (silêncio)

I: Que as mesas fossem maiores.

C: E na rua, o que mudavam?

A: Mudava o escorrega e o corrimão.

I: Que à frente tivesse um parque.

- **Entrevista 3**

C.: Porque é que achas que vens à escola?

A: Porque a minha mãe me inscreveu.

R: Porque o meu pai vem-me trazer.

C: Gostas de andar nesta escola?

A: Sim.

C: Qual é o espaço de que gostam mais no jardim de infância?

A: Da rua, de brincar na areia.

C: E na sala, qual o espaço de que gostas mais?

A: Da casinha das bonecas.

C: O que mudavas na escola?

A: (silêncio)

R: Ficava na mesma.

C: O que é que gostas menos na escola?

R: Está a pensar.

A: Nada, não mudava nada.

- **Entrevista 4**

C: Porque é que acham que andam no jardim de infância?

M: Porque a minha mãe achou que era uma escola boa.

D: Eu mudei de escola porque já era um bocadito grande.

C: Quem escolheu esta escola?

D: Foi a mãe.

C: Gostam desta escola?

D: Sim, gosto.

M: Eu também.

C: Do jardim de infância, qual é o espaço de que gostam mais?

M: Da sala da professora.

D: Da sala da Ana gosto da casinha das bonecas.

M: Eu gosto daquela coisa de fazer cubos.

C: E da sala, o qual o espaço de que gostas mais?

D: Do cantinho dos jogos.

C: E no exterior, o que gostam mais?

M: Eu gosto mais daquela coisa dos bombeiros.

D: Do escorrega.

C: O que gostam menos na escola?

M: Da casinha da sala da Ana.

C: Porquê?

M: É um bocadinho chata.

C: O que é que teria que mudar naquela casinha?

M: Eu achava que teria que ter outra cama.

C: Se te pedisse para mudares qualquer coisa no jardim de infância, o que mudavas?

D: Mudava... (silêncio)

Eu metia um jogo na rua.

M: Eu mudava, eu metia um baloiço na rua.

- **Entrevista 5**

C: Porque é que vem ao J.I.?

L.: Porque é uma escola muito gira e muito divertida

C: Vocês gostam desta escola?

L: Sim, muito.

C: Qual é o espaço de que mais gostam?

L: Eu gosto de todos os espaços.

C: Mas, se tivesses de escolher uma, o que escolhias?

L: A casinha das bonecas e de fazer desenhos.

C: Qual é o espaço de que gostas menos?

J: Do computador.

L: Dos corredores.

C: Se pudesses mudar qualquer coisa no jardim de infância, o que mudavas?

L: A cama devia ser diferente.

J: Mudava os jogos.

L: Mudava a casinha das bonecas e os desenhos.

C: O que é que mudavas nos desenhos?

L: Arranjava um espaço para fazer desenho.

C: E no exterior?

J: Gosto muito do exterior, é muito divertido.

- **Entrevista 6**

C: Porque é que andas no jardim de infância?

B: Porque gosto.

C: Qual é o espaço que gostas mais?

B: De brincar na casinha das bonecas.

C: E menos?

B: Não sei.

C: E no exterior, o que gostas mais?

B: Gosto muito do escorrega.

C: No exterior, há algum espaço que gostes menos?

B: Não gosto muito do pau para descer.

C: Se te desse uma varinha mágica, e pudesses mudar alguma coisa no j. i., o que mudavas?

B. Não sei.

- **Entrevista 7**

C.: Porque é que andas no j. i.?

T: Porque a escola é linda.

C: Qual é o espaço de que gostas mais na escola?

T: Gosto mais da sala.

C: Então, e dentro da sala qual é o espaço de que gostas mais?

T: Do tapete.

C: Porquê?

T: Porque a professora ensina muitas coisas no tapete e lê histórias.

C: No exterior, qual é o espaço que mais gostas?

T: Da areia.

C: E o espaço de que menos gostas?

T: Do corredor.

C: Se pudesses mudar, o que mudavas?

T: Não mudava nada.

• **Entrevista 8**

C: Porque é que andas no jardim de infância?

R: Porque a minha avó escolheu.

C: Mas gostas?

R: Sim, porque é tudo à vontade.

C: Qual o espaço de que gostas mais?

R: Da casinha.

C: E qual o espaço de que gostas menos?

R: Nada. Gosto de tudo.

C: No exterior, qual o espaço que gostas mais?

R: Gosto do parque.

C: E o que gostas menos?

R: Gosto de todos.

C: Se pudesses mudar alguma coisa no jardim de infância, o que é que mudavas?

R: Cortava as árvores com a minha para as ver crescer.

## Apêndice 14- Fotografias tiradas pelas crianças -Abordagem de Mosaico-Jardim de infância



Figura 44-casinha



Figura 45 casa de banho



Figura 46 Arrecadação



Figura 47 parque infantil situado no exterior da instituição

## Apêndice 15 Construção da manta mágica



Figura 49 Construção da manta mágica



Figura 48 Construção da manta mágica



Figura 50 Manta mágica

