

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório Final

“ Brincar...um caminho de aprendizagens”

Sandra Isabel Mendes Ascensão Cardoso

outubro de 2015

Sandra Isabel Mendes Ascensão Cardoso

Relatório Final

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

Constituição do júri

Presidente: Prof^ª. Doutora Ana coelho

Arguente: Prof^ª Doutora Rosário Campos

Orientador: Prof^ª. Doutora Vera do Vale

Data da realização da Prova Pública: 04 dezembro de 2015-12-18

Classificação: 14 valores

Agradecimentos

Finalizando esta etapa importante e marcante na minha vida, tenho que agradecer a todos os que me acompanharam ao longo deste percurso .

Todas as pessoas que irei mencionar, contribuíram de alguma forma, para o meu crescimento a nível pessoal, emocional e profissional.

À orientadora, supervisora e professora, Doutora Vera do Vale, pelo seu saber e conhecimentos transmitidos, pela sua paciência, disponibilidade, compreensão e partilha, que contribuiu para uma mais valia na minha formação, permitindo desenvolver em mim um conjunto de competências essenciais para o meu futuro.

A todos os professores que me acompanharam durante a Licenciatura e o Mestrado, pela formação que me ofereceram e pela experiência que transmitiram.

À educadora cooperante, como a toda a equipa educativa, pelo acolhimento, disponibilidade, partilha de ideias e saberes.

Agradeço à minha colega de estágio, pelo respeito mútuo, pela cumplicidade, amizade, paciência, alegria e acima de tudo muita compreensão, nos bons e nos maus momentos. Foi um pilar em todo este percurso, um suporte na concretização de um sonho. Foi um elemento essencial em toda esta caminhada. Juntas vencemos, ultrapassamos muitas barreiras, e superamos todas as etapas.

À minha família pelo incentivo, compreensão, tolerância e paciência que para comigo tiveram.

A todos os meus amigos, em especial à Teresa Jorge, Carla Miranda e Sónia Dinis, que de uma maneira ou de outra, me acompanharam durante esta etapa pelo

incentivo e apoio nos momentos menos bons, com os quais partilhei sorrisos, lágrimas e palavras de conforto.

Por fim agradeço em especial ao meu marido Francisco Cardoso e filha Maria Inês, pelos sacrifícios, amor, paciência, dedicação, apoio, compreensão e oportunidade que me proporcionaram na concretização deste sonho. Obrigada por confiarem sempre em mim e nunca me terem desamparado.

Resumo

O presente relatório pretende espelhar o meu itinerário formativo, bem como as aprendizagens realizadas no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, que culminou com uma experiência de estágio.

O mesmo está dividido em duas partes, a primeira parte referente, à contextualização e ao itinerário formativo: fazendo-se referência ao local onde decorreu o estágio, as minhas aprendizagens em todas as fases do processo, os processos educativos orientadores da prática pedagógica da educadora cooperante e o grupo de crianças.

A segunda parte diz respeito a uma componente levando a cabo situações de pesquisa e reflexão de quatro experiências-chave e uma investigação, que pude vivenciar na minha prática educativa que contribuiu para alcançar um maior desenvolvimento profissional e pessoal.

Palavras-chave: Educação pré-escolar, Prática educativa, Estágio, Crianças; Experiências-chave, Investigação

Abstract

This report is intended to reflect my formation process and the learning carried out under the Master in Preschool Education , culminating with an internship experience .

The same is divided into two parts, the first part concerning , the context and the formation process : reference to the site is making where the training took place , my learning at all stages of the process, the guiding educational processes of teaching the teacher practice cooperative and the group of children .

The second part relates to a component carrying out research situations and reflection four key experiences and research , I could experience in my educational practice that contributed to achieve greater professional and personal development

Keywords: Preschool Education, Educational practice, Stage, Children; Key experiences, Research

Índice

Introdução	2
PARTE I – Contextualização e Itinerário Formativo	4
Capítulo I – Contextualização	6
1. Caracterização da instituição	8
2. Caracterização do grupo	9
3. Organização do ambiente educativo	10
3.1 Organização dos espaços e dos materiais	11
3.2 Organização do tempo	12
4. Práticas da Educadora Cooperante	13
4.1 Relação Jardim-de-Infância – Família	16
4.2 Avaliação	16
Capítulo II – Itinerário Formativo	19
1. Fases do estágio:	19
1.1 Fase I: “O reconhecimento”	19
1.2 Fase II: “A intervenção/integração”	21
1.3 Fase III: “Implementação de um projeto “Requalificação da cozinha de Lama – Potenciar o brincar livre ao ar livre”	26
PARTE II – Experiências chave – Investigação	28
1. Projeto “Requalificação da cozinha de Lama - Potenciar o brincar livre ao ar livre”	30
2. As regras no jardim de Infância	41

3. A importância da leitura na educação pré- escolar	45
4. “Os Anos Incríveis – uma prática de estratégias”	50
5. Abordagem de mosaico	55
5.1. Etimologia	55
5.2. Definição	55
5.3. Características.....	56
5.4. Planeamento e Implementação.....	59
5.5. Apresentação e Interpretação dos dados	63
Considerações Finais	66
Referências bibliográficas	74

Índice de Abreviaturas

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

JI – Jardim de Infância

ME – Ministério da Educação

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar

EPE – Educação Pré-Escolar

PE – Projeto Educativo

SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças

Índice de Figuras

Figura n.º 1 e 2 – as crianças durante o percurso tiraram fotografias e iniciaram a construção dos mapas.

Figura n.º 3 – Colaram as fotografias seleccionadas nos seus mapas.

Figura n.º 4 – Momento em grande grupo onde foram expostas perspetivas das crianças em estudo e ouvidas as opiniões das restantes.

Figura n.º 5 – Resultado final da manta mágica construída em conjunto, que proporcionou momentos de grande partilha e reflexão.

Índice de Apêndices

Apêndice n.º I – Planta da instituição

Apêndice n.º II – Plantas das salas de atividades

Apêndice n.º III - Rotina diária do grupo de 4 anos.

Apêndice n.º IV – Planificação de atividades

Apêndice n.º V – Exploração e realização da maquete sobre a horta

Apêndice n.º VI – “Trunfas o Espantalho”

Apêndice n.º VII – 1ª estratégia de planeamento – Caixa COCD

Apêndice n.º VIII – Requalificação da cozinha de lama

Apêndice n.º IX – As Ideias da Bia/ pinturas faciais

Apêndice n.º X – Teia de conceitos

Apêndice n.º XI – Dia da Mãe

Apêndice n.º XII – Dossier da cozinha de lama e Composição / desenho em papel autocolante transparente com elementos da natureza

Apêndice n.º XIII – Planificação I

Apêndice n.º XIV - Planificação II

Apêndice n.º XV – Momentos livre na cozinha de lama

Apêndice n.º XVI – Divulgação

Apêndice n.º XVII – Regras e Tarefas no jardim-de-infância

Apêndice n.º XVIII – Grelhas analíticas da Abordagem do Mosaico

Introdução

O presente Relatório Final, foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática educativa, pertencente ao plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-escolar, tem por finalidade descrever o percurso realizado ao longo do estágio, e refletir sobre as aprendizagens significativas proporcionadas pelo mesmo.

A prática educativa foi realizada numa instituição, IPSS, em valência de Jardim de Infância (JI), com duração de 300h, distribuídas por 3 dias úteis (quartas, quintas e sextas - feiras). Teve início a 13 de novembro e o seu término foi a 23 de maio, tendo sido realizada em conjunto com uma colega. Contou não só com a colaboração da educadora cooperante e de toda a equipa educativa, mas também com a supervisão da docente Vera do Vale.

O estágio permitiu-me complementar as aprendizagens realizadas no decurso da formação e ofereceu-me a possibilidade de interagir com as crianças.

O relatório está dividido em duas partes. A primeira parte denominada de “Contextualização e itinerário formativo”, subdivide-se em dois capítulos, no capítulo I faz-se uma descrição da instituição, do grupo, da educadora cooperante e do currículo. No segundo capítulo, dou a conhecer o meu percurso formativo de estágio.

Na segunda parte, intitulada “Experiências-chave”, encontram-se analisadas e refletidas as cinco experiências-chave, que contêm uma componente descritiva, reflexiva e de investigação. Estas experiências-chave foram significativas na minha formação, e levaram-me a refletir sobre as mesmas, para que no futuro consiga implementar práticas distintas e de qualidade. São elas: “Requalificação da cozinha de Lama - Potenciar o brincar livre ao ar livre”; “As Regras no Jardim de Infância”, “A importância da leitura na educação pré-escolar”; “Os anos Incríveis - uma prática de estratégias” e a “Abordagem de Mosaico”.

Por último, nas considerações finais, sintetizo as contribuições da experiência de estágio, para o meu percurso formativo, fazendo uma síntese reflexiva,

evidenciando os contributos de estágio, ao nível da minha formação no âmbito de educação pré-escolar.

PARTE I

Contextualização e Itinerário Formativo

Capítulo I – Contextualização

A Educação de Infância em Portugal fez um enorme percurso quantitativo e qualitativo.

O percurso de educação desde o século XIX foi tendo mudanças significativas, principalmente a partir de 1997. Da legislação publicada temos: A lei – Quadro, que vem do seguimento da lei de bases do sistema educativo, orientados relativamente aos objetivos pedagógicos e ao princípio geral da educação pré-escolar. Esta lei serve de base à construção das orientações curriculares para a educação pré-escolar. Nesta lei destaca-se pontos essenciais: “A educação Pré-Escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”. (Artigo 2.º - Princípio Geral, Capítulo II, Lei n.º5/97) “A educação pré-escolar destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico e é ministrada em estabelecimentos de educação pré-escolar” (Artigo 3.º - Princípio Geral, Capítulo II, Lei n.º5/97).

Para além destes, os objetivos da educação pré-escolar são decisivos para uma construção do processo educativo. E eles são: 1) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida; 2) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos; 3) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;) 4) Estimular o desenvolvimento global de cada criança; 5) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas; 6) Despertar curiosidade e o pensamento crítico; 7) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança; 8) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades; 9) Incentivar a participação das famílias no processo educativo.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escola (OCEPE, ME, 1997) são uma referência comum para todos os educadores, pois contêm indicações de um conjunto de aprendizagens a realizar pelas crianças. As orientações são mais gerais para que o educador possa trabalhá-las da forma que achar mais adequada para as capacidades e necessidades do seu grupo. Não se pode esquecer que o educador é o construtor, o gestor do currículo, no âmbito do projeto educativo do estabelecimento, o educador deve construir o currículo com a equipa pedagógica, tendo em atenção as crianças, sua família, a comunidade e também as solicitações dos outros níveis educativos.

Visto que a avaliação é um elemento importante e regulador da prática educativa, o Ministério da Educação elaborou a Circular nº 4 (DGDIDC/DSDC/2011).

Na Educação Pré-escolar, a avaliação tem um papel formativo, devendo ser a criança a tomar consciência da sua evolução e dificuldades que sentiu ao longo do percurso. Esta constitui não só uma base de avaliação das crianças, mas também da própria prática do/a educador/a. Nesta circular, constam os diferentes processos de avaliação, as intervenientes, os métodos, estratégias, recursos, as dimensões a avaliar, os procedimentos e momentos da avaliação, ponderando as suas práticas na criança e no grupo.

O Jardim de Infância é o segundo ambiente socializador, é onde a criança amplia a sua rede de relações e onde constrói conhecimentos significativos. Por isso, o educador precisa de levar a sua profissão muito a sério, gostar do que faz e sempre que possível renovar-se, pois ensinar e aprender é fundamental nesta profissão. O educador deve ter uma enorme sensibilidade, já que através de um olhar, de um toque ou de uma palavra, as crianças revelam as suas emoções. Havendo uma grande afinidade entre a criança e o educador, esta nunca o esquece ao longo dos anos.

Através de Decreto - lei nº 241/2001 de 30 de agosto, foi definido o perfil do educador. No perfil específico de desempenho profissional do educador de infância

são enumeradas as ações que o educador deve executar de forma a conceber e desenvolver o currículo. Na elaboração do currículo, as ações a desempenhar devem ser elaboradas tendo em conta o grupo/turma em questão.

Ser educador é verdadeiramente estar comprometido com as pessoas, não somente com o conhecimento, mas acima de tudo com o bom uso desse conhecimento.

1. Caracterização da instituição

A instituição onde desenvolvi a minha prática educativa encontra-se inserida num complexo escolar semiprivado, numa freguesia a 3,5km da cidade de Coimbra.

A instituição é constituída apenas por um piso. Com valência de creche e jardim-de-infância. A creche é composta por 2 berçários (8 bebés em cada sala), 2 salas de 1 ano (12 crianças em cada grupo) e 2 salas de 2 anos (15 crianças em cada grupo).

O sistema rotativo é utilizado na instituição apenas na valência de jardim-de-infância, distribuído por seis salas com 25 crianças cada uma (As crianças estão organizadas por idades, havendo 2 grupos de 5 anos, 2 com idades de 4 anos e 2 com idade de 3 anos, em alas opostas), cada sala é direccionada para uma área de conteúdo referenciada nas OCEPE. Assim, existem 2 salas de Expressões, 2 salas dos cantinhos e 2 salas de Ciências/Tecnologias. Para além destas salas existem ainda dois salões polivalentes que se destinam sobretudo a atividades de psicomotricidade e dormitório, seis casas de banho, três para crianças e três para adultos, um refeitório, uma copa, um gabinete e uma sala de trabalho (Cf. Apêndice I, figuras n.º 1).

A instituição dispõe de um parque infantil vedado, uma horta e um espaço envolvente ajardinado de dimensões consideráveis. Neste complexo escolar, em que a criança está inserida, existem também: um campo de jogos, uma sala de informática, uma biblioteca, uma piscina, uma sala de multiusos e dois auditórios.

Quanto à equipa pedagógica, existem dez educadoras do quadro permanente e uma educadora responsável, catorze Auxiliares da Ação Educativa mais uma de apoio, quatro auxiliares da limpeza, três auxiliares da copa e duas técnicas de ação educativa que estão inseridas no Programa Ocupacional (POC), desenvolvimento pelo Centro de Emprego.

Trata-se de uma vasta equipa interdisciplinar de profissionais que tem em vista a promoção da educação e dos cuidados das crianças da instituição.

2. Caraterização do grupo

A sala dos 4 anos é constituída por 25 crianças, 9 são meninas e 16 são meninos. No meu ponto de vista também posso considerar este grupo heterogéneo, devido às diferenças de meses nas idades ao completarem 4 anos, quer em experiências vividas, capacidades desenvolvidas, interesses, autonomia e linguagem.

É um grupo dinâmico, ativo, curioso, participativo, alegre, tímido, bem-disposto, desafiador, interessado e com bastante imaginação: revelando alguma autonomia. Demonstram grande interesse em brincadeiras livres tanto dentro da sala de atividade, como no exterior (parque), pinturas, modelagem, desenho, leitura e exploração de história, sendo esta última uma área muito solicitada por eles. Gostam de cantar, dançar, fazer jogos, puzzles, explorar materiais novos, pesquisar, partilhar brinquedos e vivências.

É um grupo que precisa de muito apoio do adulto na resolução de conflito, na implementação das regras, no tempo de concentração/envolvimento, na transmissão de valores (certo/errado, direitos e deveres), manutenção de hábitos de higiene e alimentação.

No que diz respeito à socialização, é notória a capacidade que o grupo tem no relacionamento com os outros grupos, bem como com os adultos. “ No jardim-de-infância a criança deixa de ser o centro, para se tornar um entre outros. Ela vai

aprender a viver em grupo, a trabalhar com os outros, com a consequente distribuição de tarefas gestão dos problemas de forma participativa. Aprende a ser autónoma nestas tarefas e a recorrer ao adulto como mediador, quando necessário” (Vasconcelos, 2009 p.112).

Existem duas crianças com NEE que têm apoio da Intervenção Precoce, às segundas- feiras no período da manhã têm terapia da fala e são acompanhadas pela equipa de desenvolvimento do Hospital Pediátrico, uma delas é seguida também em serviço privado por uma psicóloga de desenvolvimento. Além destas crianças, existem mais duas que têm terapia da fala, outras duas, acompanhadas pela equipa de desenvolvimento do Hospital Pediátrico e uma criança foi encaminhada pela família e pela educadora para a Intervenção Precoce.

3. Organização do ambiente educativo

O ambiente educativo deve ser um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Deve ser constituído por diferentes níveis de interação, tais como: espaço, materiais, tempo, grupo e dinâmicas relacionais. A organização desse ambiente é da responsabilidade do/a educador/a e espelha as suas opções metodológicas com vista à criação de um ambiente propício à aprendizagem.

A organização do meio institucional, em particular o trabalho em equipa dos adultos na instituição tem um papel crucial na educação das crianças. Assim sendo, existem reuniões entre educadoras, nas quais se planeia e se reflete sobre a melhor forma de organizar o tempo e os recursos, no sentido de uma ação articulada que vá ao encontro das necessidades das crianças e famílias. A equipa educativa da sala dos 4 anos, constituída pela educadora e pela auxiliar de educação, promove um trabalho colaborativo, no sentido de permitir um intercâmbio de informações e trocas de ideias. Como referem as OCEPE (1997) “a intencionalidade do processo educativo

que caracteriza a intervenção profissional do educador passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando” (p.25): observar, planejar, agir, avaliar, comunicar, articular. Cada uma destas etapas é fundamental para que a equipa educativa possa proporcionar ao seu grupo atividades e oportunidades de aprendizagem de acordo com os seus interesses e motivações, respeitando as características e as necessidades, quer de cada criança, quer do grupo.

3.1. Organização dos espaços e dos materiais:

A organização do ambiente físico condiciona as atividades que a criança pode fazer e o próprio processo de aprendizagem, em função dos materiais e do tipo de equipamento. Este deverá ser amplo e aberto, com diferentes áreas, proporcionando às crianças diversas atividades. O espaço é um forte condicionante para o/a educador/a, pois esta deve adequar o espaço às características do seu grupo, bem como deve ser um espaço que proporcione ao adulto observar e interagir nas aprendizagens das crianças. O espaço deve ser um lugar para brincar, aprender, explorar, experimentar, participar, cooperar, etc. Segundo Oliveira Formosinho (2013) no Currículo High-Scope, o espaço é um meio fundamental de aprendizagem que deve exigir do educador grande investigação e investimento, no seu arranjo e equipamento.

A sala de atividades não deve obedecer a um modelo único, tal como não deve ter também uma organização fixa ao longo do ano letivo. “É o desenrolar do jogo educativo ao longo do ano que vai requerendo a sua organização e reorganização” (Oliveira–Formosinho, 2011 p.12). De acordo com o Projeto Educativo, as salas do jardim de Infância funcionam em sistema de rotatividade, na medida em que cada grupo (3, 4 e 5 anos), realiza atividades em três espaços distintos ao longo do dia, de acordo com as áreas organizadas em cada um deles. A rotatividade ocorre 3 vezes ao dia, duas no período da manhã e uma no período da tarde. O sistema rotativo apresenta várias vantagens na medida em que permite:

rentabilizar o espaço e o material; oferece as mesmas oportunidades de utilização e de exploração; favorece o trabalho de equipa; promove a partilha e a comunicação. O isolamento é definitivamente quebrado e a cooperação torna-se a palavra de ordem.

As três salas de jardim-de-infância existentes são: sala das expressões, sala das ciências/tecnologias e sala dos cantinhos. Estas estão organizadas segundo o Modelo High-Scope, adaptadas à realidade educativa. A sala das expressões a sala das ciências/tecnologias e a sala dos cantinhos. Uns dos aspetos que mais se evidenciam prendem-se com o facto das mesmas serem amplas, com luminosidade natural, limpa e arejada (Cf. Apêndice II, figuras n.º 1,2 e 3).

Cada área está apetrechada com diferentes equipamentos e materiais tendo em conta a sua variedade, funcionalidade, durabilidade, qualidade, segurança e valor estético. Quando um destes critérios não for satisfeito, os materiais devem ser trocados por outros com um maior grau de complexidade para a criança. Todas as salas apresentam trabalhos realizados pelos três grupos. No início do ano letivo as educadoras juntamente com as crianças em grande grupo elaboraram as tabelas de presenças, aniversários, tempo, tarefas, símbolos e as regras. Nas paredes exteriores das salas existem placares, onde se afixam as planificações semanais de atividades dos grupos de jardim-de-infância, elaboradas pelas educadoras, onde se colocam os trabalhos elaborados pelas crianças, registos escritos e fotográficos sobre as atividades realizadas com e pelo grupo, registos e fotografias que os pais tragam de casa, outro tipo de informação que se considere necessário e que vá ao encontro das necessidades e interesses do grupo.

3.2 Organização do tempo

A estruturação do tempo constitui um conjunto de referência temporais que “são securizantes para a criança e servem como fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente futuro, contexto diário, semanal, mensal, anual” (ME, 1997). A rotina diária do grupo de 4 anos apoia esta ideia, em que a existência de

uma rotina é determinante para o desenvolvimento da criança, pois é a partir da mesma que, as crianças adquirem hábitos corretos de organização no tempo e no espaço (Cf. Apêndice III, figura nº 1).

O modelo High-Scope, está patente na rotina, pois de acordo com este modelo, é expectável que haja momentos de acolhimento, conselho, atividades, projetos e pausa (Oliveira Formosinho, 2013).

4. Práticas da Educadora Cooperante

O Projeto Pedagógico da instituição chama-se “Uma Viagem no Verde” o qual pretende desenvolver a capacidade da criança em se maravilhar com a natureza e com os seus fenómenos; desenvolver atitudes de relacionamento, criatividade, de respeito e de responsabilidade perante o ambiente, sensibilizar para a importância da proteção e conservação do meio ambiente e promover conhecimentos e comportamentos ecológicos. É um projeto flexível e pretende apoiar as práticas educativas de toda a equipa pedagógica.

Tendo em conta o Projeto Pedagógico “Uma Viagem no Verde” e o Projeto Curricular da sala dos 4 anos “A viajar o mundo vou descobrir...” pretende-se que cada criança vivencie situações que lhe permitam responder a questões simples acerca de si, do meio e do contexto onde vive, tendo sempre em atenção três grandes preocupações: integrar e promover relações de amizade entre todas as crianças dos grupos de 4 anos; fazer felizes as crianças privilegiando, encorajando o brincar e dar respostas à curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber sobre o mundo que o rodeia – descoberta e conhecimento do mundo.

A criança quando brinca, sente-se feliz, sente-se bem, diverte-se, é espontânea, ganha liberdade para agir, para pensar e para aprender. Para a criança brincar é bom é a sua atividade preferida...segundo Moyler (2006) «(...) brincar é um fenómeno muito natural no mundo todo especialmente no caso das crianças» (p. 13).

É com base na exploração, na experiência e na vivência das situações que as crianças constroem o seu conhecimento e desenvolvem as suas capacidades e competências. Referindo as OCEPE, “A curiosidade que é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo.” (Ministério da Educação.1997,p.79)

Os temas e os projetos vão surgindo dos interesses e curiosidades das crianças e o papel do educador é apoiar as crianças na construção do seu próprio conhecimento e alargar as suas iniciativas e interesses bem como apresentar atividades e propostas de trabalho a desenvolver, sempre que for pertinente. «Há fatores que influenciam o modo próprio de funcionamento de um grupo, tais como, as características individuais das crianças que o compõem, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades das crianças, a dimensão do grupo» (Ministério da Educação, 1997.p.35).

Quanto às práticas educativas, a instituição, tem por base o modelo curricular High-Scope. No que toca à prática da educadora cooperante, pude perceber que o seu trabalho é desenvolvido pela Metodologia de Projeto. A educadora também adota, nas suas práticas, alguns instrumentos do Movimento da Escola Moderna (MEM), e ferramentas do programa socio comportamental “Os Anos Incríveis”, como os elogios, a recompensa, o tempo de pausa, entre outros, de acordo com as situações e com o grupo, de forma a oferecer uma resposta mais adequada às necessidades do grupo. Para dar um exemplo, a educadora faz um registo diário das intenções das crianças, do que elas fizeram, o que querem fazer, o que gostaram e o que não gostaram, baseado no MEM.

O modelo curricular High-Scope (Hohmann & Weikart, 2009), cruzado com a metodologia de projeto (Katz & Chard, 1997), tem vindo a enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, integrando as áreas curriculares num todo consistente e globalizante. Tal como se menciona nas OCEPE (Silva et al., 1997).

Neste sentido a abordagem High-Scope considera as crianças como “agentes ativos que constroem o seu próprio conhecimento do mundo enquanto transformam as suas ideias e interações em sequências lógicas e intuitivas de pensamento e ação” (Hohmann & Weikart, 2009, p.22).

Nesta perspetiva, o educador é mais um elemento do grupo que observa, planifica, documenta, avalia e interpreta as ações da cada criança e do grupo, integrando-as nas experiências-chave do currículo, procurando ir ao encontro aos seus interesses e necessidades. É também um auxiliar do desenvolvimento, na medida em que facilita e promove a atividade da criança e fomenta a sua autonomia.

Assim, a Pedagogia de Projeto tem como principais características a intencionalidade, a flexibilidade e a originalidade, procurando promover o desenvolvimento da integração e construção de saberes interdisciplinares, tendo em conta as suas necessidades e interesses, bem como promover o desenvolvimento de competências e saberes sociais, valores e atitudes cívicas e estimular a mobilização das crianças e da comunidade envolvente na construção social educativa (Vasconcelos, 2012, p.13). O que significa que cada criança é responsável pela construção do seu conhecimento, no entanto, esta construção é realizada num processo de interação com os colegas, a educadora, a instituição e a comunidade.

As atividades assumem as diversas formas de organização (individuais, a pares, pequeno e grande grupo), de acordo com os momentos de rotina diária e desempenho da natureza das atividades a realizar e das escolhas e dos interesses do grupo. O adulto tem um papel importante uma vez que «a relação individualizada que o educador estabelece com cada criança é facilitadora da sua inserção no grupo e das relações com outras crianças.

4.1. Relação Jardim-de-infância – Família

A relação escola- família é determinante no processo de educação das crianças. Uma comunidade ativa e interventiva é a chave de ligação entre casa e Jardim-de-infância (ME,1997).

A maioria dos pais, preocupa-se e mostra interesse em participar e acompanhar o percurso diário dos filhos. Os pais são os primeiros responsáveis pela educação dos filhos e os principais interessados no seu bem-estar e têm também o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos. A troca de informações e o encontro no dia-a-dia são igualmente indispensáveis para a articulação entre o jardim-de-infância e a família. A relação entre família e JI, centra-se em cada criança, passando pela troca de informações sobre o que lhe diz respeito (como está na instituição, qual o seu progresso, os trabalhos que realiza, entre outros). Para além dos contactos diários, são usadas conversas informais, conversas telefónicas, reuniões (sempre que se mostre pertinente) e uma hora por semana de atendimento aos pais. Num clima de relação aberta, pais e educadora constroem um espaço de confiança, condição essencial para uma ação educativa participada.

4.2. Avaliação

De acordo com Parente (2010), em Educação de Infância a avaliação deve ser compreendida como um processo que permite “observar, escutar, registar e documentar o que a criança sabe e compreende, as competências que possui, como pensa e aprende” (p. 34) de forma a que o/a educador/a consiga “obter uma imagem rica e abrangente do que a criança sabe e é capaz de fazer, assim como dos seus interesses” (p. 34). A avaliação deve ser feita de forma consciente, pois envolve um conjunto de decisões e de opções que o/a educador/a deve tomar fundamentada e sustentadamente (Parente, 2010).

É um processo colaborativo envolvendo crianças e educadores, educadores e pais, escola e comunidade. Ao longo do ano letivo a avaliação é feita continuamente pela educadora, em conjunto com as restantes educadoras, e todo o pessoal interveniente no processo educativo (auxiliares de educação e pais). A avaliação durante o desenrolar do processo é feita individualmente com as crianças, em pequeno grupo ou em grande grupo, conforme as situações, e os problemas. A aplicação de grelhas de avaliação por período (construídas pelo pessoal docente), a observação direta, os registos escritos e fotográficos e as conversas informais são os métodos utilizados para a avaliação, funcionando também como suporte de planeamento. Ao longo do ano depois de expostos, os trabalhos feitos pela criança vão sendo arquivados num dossier, que poderá ser consultado pelos pais, permitindo-lhes acompanhar o trabalho da criança no jardim-de-infância, bem como a sua evolução, acabando por ser também instrumento de avaliação utilizado pela educadora.

Estes elementos ajudam a educadora a conhecer melhor as necessidades/interesses das crianças, e acompanhar o seu desempenho e desenvolvimento gradual.

Capítulo II – Itinerário Formativo

1. Fases do estágio:

1.1. “O reconhecimento”

A fase de reconhecimento teve início no dia 13 de novembro e terminou a 20 de Dezembro de 2013, correspondendo a um total de seis semanas. Esta fase destinou-se à observação, o que me permitiu conhecer não apenas a instituição e a sua dinâmica, como também a organização do ambiente educativo (a criança, o grupo, os espaço, o tempo, a relação com os pais, parceiros educativos), para além de descobrir também a prática da educadora cooperante e os aspetos curriculares relevantes, o que me proporcionou uma melhor integração.

O ser humano, quando é confrontado com uma realidade nova, começa por fazer uma avaliação do espaço, tentando perceber como pode movimentar-se nele, palmeando devagar, pé ante pé. Pois aquele sítio é-lhe estranho, como se estivesse vendado num mundo ainda por descobrir. É o que acontece quando, nós estagiários, chegamos a um novo centro de estágio. Para nos sentirmos mais confortáveis, procedemos a um diagnóstico inicial desse mesmo espaço, mesmo que inconscientemente, para que possamos adaptar-nos àquela realidade.

A observação da prática pedagógica surge como uma oportunidade estratégica para a recolha de informação e para o desenvolvimento do que é ser um educador, na forma de agir, sabendo que ao longo do seu futuro profissional, irão haver muitas mudanças.

Nesta fase preparatória senti necessidade de fazer uma retrospectiva e com a ajuda das aulas tive oportunidade de relembrar, refletir e aprender sobre variados conceitos, que de facto se mostraram bastantes úteis ao longo da minha prática educativa. Além disso deparei-me com imensas perguntas. Serei uma boa

Educadora? Será que vou ser capaz? Estarei preparada para me aperceber de todas as conquistas, dificuldades, aprendizagens, evoluções e retrocessos que corram?

Considero que desde o primeiro dia me senti integrada no funcionamento e rotinas da instituição. As relações estabelecidas com as educadoras, as auxiliares de educação, as crianças e no fundo todos os atores educativos, influenciaram naturalmente de modo positivo esta integração. Desta forma, esta primeira fase não foi apenas de observação “pura”, mas sim de observação-ação. O que quero dizer é que tive oportunidade de participar de forma ativa na rotina diária, desde a higiene às atividades dirigidas (ensaio para a coreografia de Natal, elaboração dos presentes de natal, para as crianças oferecerem aos pais pintura do cenário; festa de Natal).

O educador deve ter uma enorme sensibilidade, já que através de um olhar, de um toque ou de uma palavra, as crianças revelam as suas emoções. Havendo uma grande afinidade entre a criança e o educador, esta nunca o esquece ao longo dos anos.

Conheci um pouco cada criança, as suas principais características e dificuldades. Aos poucos fui tentando aproximar-me das mesmas, tentando estabelecer uma relação verdadeira e autêntica assente sobretudo na confiança. Se afirmo que de facto aprendi bastante e fiquei a conhecer muitas coisas da realidade de estágio, por outro lado senti também que ao mesmo tempo sabia pouco. Sinto que há muito mais a saber, a conhecer, a aprofundar e a amadurecer.

Nesta fase senti, por um lado, medo do desencanto, da desilusão, da desmotivação profissional, do receio de não estar à altura do desafio, mas por outro senti-me com esperança e com uma enorme vontade de fazer diferença e de enfrentar todos os receios.

1.2 Fase II: “A intervenção/integração”

Esta fase teve como objetivo espelhar o meu processo de integração no contexto educativo no JI e refletir em torno das minhas práticas pedagógicas com responsabilização gradual, selecionadas em cooperação com a educadora cooperante e com a minha colega de estágio.

“Planear implica que o educador reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização” (Ministério da Educação, 1997, p.26). É planeando que o educador organiza o trabalho que se propõe realizar juntamente com as crianças. Uma planificação implica uma reflexão por parte do educador, pois este tem que considerar as suas intenções educativas, assim como o grupo de crianças e as suas características.

A planificação das atividades foi feita semanalmente com a educadora cooperante (Cf. Apêndice IV), no entanto a reflexão das mesmas foi feita primeiramente por nós estagiárias e só depois com a educadora cooperante. As reflexões permitiram-nos verificar aspetos a melhorar nas atividades posteriores e conhecer melhor o nosso grupo.

Procuramos sempre realizar atividades nas quais as crianças tivessem um papel interventivo e com as quais pudessem alargar o seu leque de conhecimentos e desenvolvessem diversas competências. Nem sempre fomos bem-sucedidas, pois em algumas situações verificamos que houve pequenas falhas da nossa parte e algumas arestas a serem limadas. Assim, procurámos sempre aprender com os nossos erros e fizemos os possíveis para que não se voltassem a repetir.

Estrategicamente, organizávamos os grupos para que se entreajudassem; as histórias que escolhíamos estavam ligadas à temática abordada, assim como os jogos e as experiências. A realização das atividades, na sua maior parte era em pequeno e

em grande grupo e com recurso a diferentes materiais e técnicas foi, na nossa opinião, benéfico para as crianças aprenderem a trabalhar em equipa, respeitando o trabalho dos colegas. Foi através deste trabalho em grupo que as crianças foram aprendendo a identificar o trabalho dos seus colegas.

De acordo com Dewey (2002), as crianças aprendem de uma forma mais significativa quando as ações partem dos seus interesses, pelo que foi nossa preocupação tentar identificá-los e criar oportunidades para que pudessem implicar-se em atividades que permitissem dar-lhe resposta.

Procurei com a minha colega de estágio, que a nossa ação educativa fosse sustentada em algumas conceptualizações da pedagogia de participação, tivemos também em consideração alguns princípios pedagógicos enunciados nos diferentes modelos curriculares, como o High-Scope, e o Movimento da Escola Moderna, que se enquadram numa perspetiva socio construtivista de aprendizagem e do desenvolvimento humano. Atendemos ainda às Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, constituindo-se estas como um documento estruturante da ação educativa dos educadores.

Na primeira semana de estágio não houve intervenção da nossa parte. A educadora cooperante realizou atividades no exterior, especificamente na Horta e na Cozinha de Lama onde as crianças colaboraram na limpeza do terreno, aproveitando as folhas e ervas para a compostagem e plantaram alguns legumes. Esta atividade tinha como finalidade, as crianças compreenderem a germinação das sementes, o crescimento das plantas, fatores que influenciam a germinação das plantas e o crescimento das mesmas.

Na 2ª Semana iniciou-se a nossa intervenção, a educadora sugeriu que participássemos nos três dias de estágio de cada semana, de modo a haver uma maior interação entre nós e as crianças.

Todas as atividades por nós realizadas surgiram de uma tentativa de serem complementares à ação pedagógica da educadora, que teve um papel fundamental na orientação das mesmas.

A nossa primeira atividade consistiu na exploração de diferentes imagens de maquetes, e o seu conhecimento sobre as mesmas (Cf. Apêndice V, figura n.º 1).

Houve uma sugestão da nossa parte para que fosse feita a elaboração de uma maquete sobre a nossa horta. Tinha como finalidade, demonstrar aos pais/encarregados de educação e a toda a comunidade educativa, o que existe na horta, e todo o trabalho que as crianças têm aí efetuado.

Todas as sugestões das crianças foram aceites e começaram a trabalhar na maquete da horta (Cf. Apêndice V, figura n.º 2,3,4,e 5).

Recorreu-se a materiais que já existiam na sala de atividades, para desta forma os podermos reutilizar. Tal como nos refere Silva et al. (1997), cabe ao educador diversificar o mais possível os materiais de forma a torná-los mais atrativos, úteis e disponíveis no momento certo.

Estas atividades foram feitas em pequeno grupo com a nossa ajuda. Optamos por fazer grupos de 4 crianças, as quais eram substituídas quando terminassem as suas tarefas.

Além da maquete, fizemos um jogo em grande grupo no tapete da sala de atividades, que tinha como base a contagem e formação de conjuntos (Cf. Apêndice V, figura n.º 6). Os objetivos pretendidos com esta atividade foram cumpridos.

Na 3ª semana iniciou-se a atividade com a leitura e exploração da história “Trufas o Espantalho” (Andersen Hans Christian (2012). Efetuou-se o registo das opiniões das crianças sobre para que serve um espantalho. Realizamos também uma sequência temporal sobre as estações do ano, na sequência da história do “ Trufas o espantalho” (Cf. Apêndice VI, figura n.º 1). Seguidamente, houve um diálogo em grande grupo, sobre a confeção de um espantalho para a horta e outro para a

maquete. As crianças sugeriram ideias para a elaboração dos espantalhos, como palha, jornal, tampas, roupas, tecido, rolhas, feijões, cola. Deu-se início à sua elaboração. Além da nossa ajuda, teve também a colaboração da auxiliar da sala, e da educadora cooperante (Cf. Apêndice VI, figura 2).

Eu e a colega de estágio construímos um jogo, **“Contar na Horta”**, que tinha como finalidade a contagem até 20 e formação de conjuntos (Cf. Apêndice VI, figura n.º 3).

Na 4ª semana realizou-se a leitura, exploração e registos da história “A sementinha” (Andersen Hans Christian (2012). Realizamos também uma sequência temporal sobre a história “A sementinha” (Cf. Apêndice VI, figura n.º 4).

Procedeu-se à exploração de imagens sobre o processo de germinação do feijão, realizando-se um jogo de sequência temporal (Cf. Apêndice VI, figura n.º 5).

Nesta semana deu-se a concretização do projeto da semana anterior, construindo-se o mini espantalho para a maquete, atividade esta realizada em pequenos grupos (Cf. Apêndice VI, figura n.º 6).

O final da semana culminou com a dramatização da história “Branquinha e o maior buraco da Terra” (Gay, Marie – Louise, 2010) com recurso a fantoches (Cf. Apêndice VI, figura 7). Na sequência da história a educadora cooperante, trouxe para a sala de atividades uma coelhinha branca, para as crianças contactarem diretamente com o animal (Cf. Apêndice VI, figura n.º 8).

A história da “Branquinha e o maior buraco da Terra” serviu de mote para a atividade da semana seguinte.

A quinta semana foi em substituição da 1ª semana de estágio de Novembro, em que não nos foi possível frequentar devido a motivos pessoais da minha colega de estágio. Nesta semana os dias de estágio foram segunda, terça e quarta, com a finalidade de conhecermos as atividades efetuadas pela educadora cooperante.

Deu-se seguimento à atividade da semana anterior (dramatização “Branquinha e o maior buraco do mundo”), propôs-se às crianças tornarem-se

cientistas e exploradoras por um dia, com a missão de irem à horta e recolherem alguns dos animais que vivem na terra. O objetivo principal seria o de descobrir as características de cada animal recolhido (Cf. Apêndice VI, figura n.º 9).

Foi solicitado também a participação dos Pais/Encarregados de Educação na realização de pesquisas feitas em casa com as crianças para posterior apresentação das mesmas ao grupo e afixação no painel (Cf. Apêndice VI, figura n.º 10). Segundo (Vasconcelos, 2009, p.65) “Os pais devem ser cada vez mais parceiros nos jardim-de-infância e, mais concretamente ainda, parceiros nos projetos que estão a ser desenvolvidos nos jardim-de-infância”, promovendo assim a colaboração da família de uma forma ativa no processo de desenvolvimento das crianças.

Fazendo uma retrospectiva de todos os momentos lúdicos e educativos, pode concluir-se que esta fase de estágio foi muito proveitosa, pois proporcionou-me um maior e mais profundo conhecimento do grupo e das suas características e capacidades.

Após esta fase, estou convicta que aprendi muito, ganhei mais segurança e experiência, assim como mais capacidade para realizar um bom trabalho. Ser educador não é tarefa fácil, no entanto, é exatamente esta exigência que me fascina e me levou dia após dia a tentar melhorar as minhas práticas.

1.3. Fase III: Implementação de um projeto

“Requalificação da cozinha de lama - Potenciar o brincar livre ao ar livre”

Esta última fase decorreu no período de 2 de abril a 23 de maio. O projeto “nasce” devido às nossas idas à Horta, na qual observávamos as crianças a apelar para brincarem na “cozinha de lama”(ver página 35). Perante este impasse, refletimos que seria um projeto a considerar. A requalificação da mesma, encontrava-se nos projetos da instituição, sendo este exigente, mas com o apoio da nossa educadora cooperante, achamos que podíamos arriscar e seguir em frente com o projeto. Podíamos ter seguido um projeto mais específico, mas devido à nossa veia artística, aventureira e muito cúmplices, optamos por seguir em frente com a requalificação da cozinha de lama, pois foi um projeto aliciante, ambicioso, exigiu muito trabalho e imaginação da nossa parte, mas sem esforço e ambição nada se consegue.

Devido ao facto deste projeto ter representado uma etapa fundamental neste percurso, reservei este assunto para análise de uma experiência chave.

PARTE II

Experiências Chave - Investigação

1. Implementação do projeto:

“Requalificação da «cozinha de lama» - Potenciar o brincar livre ao ar livre”

Através desta experiência-chave pretendo demonstrar a relevância do trabalho realizado ao longo do projeto “Potenciar o brincar livre ao ar livre”, que desenvolvemos na etapa final do estágio. Para a sua concretização recorreremos à pedagogia de projeto.

Ao longo deste capítulo farei uma descrição e análise crítico-reflexiva acerca do projeto e da metodologia utilizada.

A Metodologia de Trabalho por Projeto não deve ser subvalorizada por não ser considerada um modelo curricular, já que ocorre em simultâneo com outras pedagogias.

No que se refere à Metodologia do Trabalho de Projeto, o projeto pode ser definido como sendo “um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo. Consiste na exploração de um tópico ou tema” (Katz, Chard, 1997, p. 3). A palavra projeto encontra-se relacionada com a previsão de algo que se pretende vir a concretizar num futuro próximo.

Como refere Katz (1997) o trabalho de projeto pode estender-se por alguns dias, meses ou até o ano inteiro, tudo depende do tema a ser explorado, da idade das crianças, do seu próprio desenvolvimento e do interesse demonstrado pelo assunto.

O trabalho de projeto encontra-se dividido por fases. Segundo Vasconcelos (1998), um trabalho por projeto pressupõe uma caminhada por fases imprescindíveis ao regular desenvolvimento do mesmo. São elas: **Fase I - Definição do problema; Fase II - Planificação e lançamento do problema; Fase III – Execução; Fase IV - Avaliação/Divulgação.**

Na fase I, segundo Vasconcelos, são realizadas perguntas, questiona-se àcerca de um tema, um tópico, um problema pelo qual estão interessados os que irão desenvolver o projeto.

As crianças partilham tudo o que sabem sobre o assunto e é registado por exemplo através do desenho. Neste momento, o(a) educador(a) deve averiguar previamente quais são as dificuldades, os conhecimentos já adquiridos e/ou a adquirir, formulando uma hipótese de resolução. Podem elaborar uma teia na qual se integram as ideias e as questões das crianças para assim se irem antecipando possíveis trilhos (Vasconcelos, 1998).

As crianças na **Fase II**, segundo a mesma autora, com o apoio do adulto, decidem o que querem fazer, como fazer, por onde começar e atribuem-se tarefas. Antecipam tarefas, atividades, recursos e documentação que possam precisar. À medida que continuam a desenhar teias as crianças tomam “consciência da orientação que pretendem tomar” (Vasconcelos, 1998:142). O adulto gere o grupo, orienta, dá sugestões, observa e regista.

Na Fase III, segundo Vasconcelos (1998), as crianças iniciam o processo de pesquisa. Identificam-se os recursos a partir dos quais se recolherá informação (desenhos, fotografias, textos elaborados, construções efetuadas, gráficos realizados, sínteses, mapas e quadros concebidos, etc...) O adulto apoia as crianças neste percurso e sempre que é necessário ajuda a fazer o ponto da situação. Durante esta fase é importante que as crianças usem todas as linguagens e formas de expressão, que possibilitam preparar, organizar, seleccionar e registar todo o processo de descoberta.

Na Fase IV, segundo Vasconcelos (1998), o grupo deve divulgar o seu trabalho. Para isso têm de pensar a quem se destina a mensagem (crianças, adultos, pais), pois disso depende a forma de transmitir a informação recolhida.

Todos os trabalhos desenvolvidos e organizados em álbuns, portefólios ou outros instrumentos servirão de suporte à divulgação a outras crianças e adultos, quer pertencentes à comunidade educativa ou não. A documentação produzida permite, por outro lado, avaliar quer a criança, quer todos os intervenientes no processo, pois esta espelha todo o processo de aprendizagem realizado, bem como as práticas pedagógicas levadas a cabo pelo/a educador/a.

Cabe ao/à educador/a, orientar este processo colocando questões permanentemente, apoiando as crianças na tomada de decisões (colocando “andaimes”) e permitindo-lhes que relacionem conhecimentos continuamente (Vasconcelos, 1998,p.7).

Antes de passar à descrição e respetiva reflexão sobre projeto desenvolvido na sala dos 4 anos, convém realçar que o projeto “nasce” em função das nossas idas à horta, na qual observávamos as crianças a apelar para brincarem na «cozinha de lama» e, perante este impasse, refletimos que seria um projeto a considerar. A requalificação da mesma, encontrava-se nos projetos da instituição, embora fosse considerada uma tarefa complexa, mas com o apoio da educadora cooperante, achamos que podíamos arriscar e seguir em frente com o projeto. Podíamos ter seguido um projeto mais específico, mas devido à nossa veia artística, aventureira e muito cúmplices, optamos por seguir em frente com a requalificação da cozinha de lama. Foi um projeto aliciante, ambicioso, exigiu muito trabalho e imaginação da nossa parte, mas sem esforço e ambição nada se consegue.

Procurando, eu e a minha colega, responder ao desafio das crianças, optámos por levar as crianças para a cozinha de lama, numa tentativa de que o ambiente rico despoletasse algumas ideias. Reunimos as crianças e, em roda, estabelecemos um diálogo para que daí retirássemos algumas ideias e sugestões. Assim colocámos a questão: **“O que gostaríamos de ter na cozinha de lama?”** Num ápice chegámos a várias respostas, tendo sido organizadas segundo a técnica COCD (Cf. Apêndice VII figura nº 1).

De acordo com as Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997), os pais têm “o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos” (p. 43). Dessa forma, estivemos presentes na reunião de pais, onde solicitámos que contribuíssem com a sua ajuda para a requalificação da cozinha de lama. Assim elaboramos uma lista de material sugerida pelas crianças que seria útil para a remodelação da «cozinha de lama» (Cf. Apêndice VIII, figura nº 1) que foi colocado no placar de informação dos 4 anos, onde os pais escreviam o que conseguiam arranjar.

Antes de se iniciar o projeto propriamente dito na «cozinha de lama», fizemos atividades de grande relevância para o grupo como o conto “As ideias da Bia” através das quais as crianças puderam recrear situações imaginárias utilizando muita “tralha”. Sendo esta “tralha”, material que iria ser utilizado no futuro, por eles na «cozinha de Lama» (Cf. Apêndice IX, figura n.º 1).

Iniciamos a teia de conceitos na qual fizemos as seguintes perguntas: “*O que fazemos na cozinha de lama?*”, “*O que aprendemos na cozinha de lama?*”, “*O que temos na cozinha de lama?*” e “*Como gostariam que fosse a cozinha de lama?*” (Cf. Apêndice X, figura n.º 1)

Em sequência da última pergunta surge o projeto/desenho da futura cozinha de lama. Assim, cada criança torna-se num pequeno/grande arquiteto, originando verdadeiras obras de arte. A criança quando desenha ou pinta inventa as suas próprias formas, para dizer o que sabe e o que sente. Através da expressão livre desenvolve-se a imaginação e a sensibilidade. No contacto com materiais diferentes, experimentam novas sensações. No joga do faz e desfaz, vai progressivamente adquirindo a noção de forma e de volume (Cf. Apêndice X, figura n.º 3).

Eu e a colega de estágio, tivemos necessidade de criar um esboço de como seria a nossa teia (Cf. apêndice X, figura n.º 2).

A atividade seguinte foi a confeção de um bolo de chocolate, que veio em

seguimento das crianças dizerem que na cozinha de lama queriam fazer bolo de chocolate. Após a confeção do bolo, surge a ideia de criar um momento de pintura facial com chocolate, que foi um delírio para o grupo dos 4 anos A e da sua equipa educativa (Cf. Apêndice IX, figura n.º 2).

Durante o fim-de-semana e alguns dias das férias da Páscoa, juntamente com os pais, educadora e auxiliar, pusemos mãos à obra e iniciamos a requalificação da cozinha de lama e da horta aromática (Cf. Apêndice VIII, figuras n.º 2, 3 e 4).

Chegou o grande dia, depois da leitura da história “ Eu e a minha mamã”, apresentamos um pequeno vídeo, às crianças onde elas puderam ver a transformação da antiga cozinha de lama para a cozinha idealizada por eles. De seguida, fomos ao seu encontro e a reação foi a que sempre esperamos (Cf. Apêndice XVI, figura n.º10).

A impulsionadora deste conceito, Jan White (2012), afirma que encontramos tudo na cozinha de lama – materiais elementares, que levam ao questionamento, ao fascínio, à transformação, alquimia, fantasia, agência à autodescoberta. O jogo de lama é uma das experiências mais valiosas e importantes que podemos oferecer às crianças. Há pouco mais importante no nosso mundo físico do que terra e água, que são coisas verdadeiramente intrigantes, especialmente quando se conjugam. A mistura de terra, água e uma série de outros materiais naturais tem um papel fundamental na primeira infância, que tem uma profunda importância e infinitas possibilidades de bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem.

O nosso projeto teve como tema “Potenciar o brincar livre ao ar livre”. O brincar é parte integrante na educação pré-escolar, sendo considerado um meio privilegiado para a aquisição das aprendizagens significativas da criança. Ao brincar as crianças vão preparando o seu futuro, “...a brincadeira é uma experiência flexível e auto direcionada, que serve tanto para as necessidades de uma criança individualmente como para a sociedade futura na qual ela viverá na vida adulta.” (Brock et al, 2011, p. 25). Durante a duração do projeto, tentámos oferecer às

crianças diferentes atividades, nas quais pudessem brincar, mas ao mesmo tempo adquirir aprendizagens, tanto individualmente como em pequeno ou em grande grupo. O meio envolvente é também uma importante fonte de aprendizagens. O contacto concreto com diferentes realidades desperta a curiosidade da criança e alarga os seus conhecimentos.

Brincar ajuda a criança no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois, através das atividades lúdicas, a criança forma conceitos, relaciona ideias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça habilidades sociais, reduz a agressividade, integra-se na sociedade e constrói seu próprio conhecimento.

Brincando a criança desenvolve potencialidades; ela compara, analisa, nomeia, mede, associa, calcula, classifica, compõe, conceitua e cria. A brincadeira traduz o mundo para a realidade infantil, possibilitando à criança desenvolver a sua inteligência, sua sensibilidade, habilidades e criatividade, além de aprender a socializar-se com outras crianças e adultos.

Porém, para que tudo isto aconteça desta forma é necessário que as crianças percebam a importância de brincar de diferentes formas, desempenhando o educador a este nível um papel preponderante. Cada atividade deve ser planeada sendo definida a sua intencionalidade, podendo o/a educador/a ajudar a criança a extrair dali uma aprendizagem significativa. Todo o espaço foi previamente preparado de forma a corresponder às expectativas e desejos das crianças.

Com a chegada do dia da mãe, fez-se a leitura da História “**A mamã e eu**”, de Emma Chichester Clark, em que um ursinho preparava um lanche surpresa para a sua mamã com bolos de lama. Assim propusemos a confeção de um bolo de lama, enfeitado ao gosto de cada um, para partilhar no lanche com a mães na cozinha de lama, decorada por nós estagiárias e pelas crianças, para receber as anfitriãs desse dia especial (Cf. Apêndice XI, figura nº1). Além desta atividade, foi realizado o grafismo

e registo da receita do bolo da mãe, para integrar o livro de receitas da cozinha de lama (Cf. Apêndice XI, figura nº2).

Houve momentos de brincadeira livre na cozinha de lama com o propósito de perceber quais as preferências das crianças, com que tipos de situações é que ficam envolvidas a forma como atuam, como se relacionam e como agem a todas as novidades que vão encontrando. Com o tempo, as crianças começaram a experimentar a liberdade de se molhar e sujar.

Além disso, continuou-se a fazer a teia, introduzindo as perguntas: *“O que gostaríamos de fazer na cozinha de lama?”* *“O que gostaríamos de aprender?”* (Cf. Apêndice X, figura nº 4).

Fizeram a decoração de um dossier para colocar todas as evidências das atividades realizadas do “Projeto da cozinha de lama”, com o objetivo de divulgar toda a informação à comunidade educativa (Cf. Apêndice XII, figura nº1).

Seguiu-se uma nova atividade a composição/desenho em papel autocolante transparente com elementos da natureza (folhas, flores, paus, etc...) explorando assim uma forma diferente de se fazer arte. Os trabalhos foram aplicados nas janelas do jardim-de-infância como fossem quadros vivos da natureza (Cf. Apêndice XII, figura nº 2).

A semana seguinte foi iniciada com a leitura da história **“Come a Sopa, Marta!”**, de Marta Torráo. Proporcionou-se às crianças a realização de uma sopa mágica, para o dia do acampamento (Cf. Apêndice XIII, Planificação I figura nº 1).

Como a água é um elemento muito importante fomos descobrir um pouco mais sobre ela, para isso realizamos duas experiências. Na primeira experiência usámos um garrafão cortado, enchemos com água e as crianças introduziam um objeto escolhido por elas (Cf. Apêndice XIII, Planificação I, figura nº 2). Na segunda experiência utilizou-se batata, maçã, sal e água (Cf. Apêndice XIV,

Planificação II, figura n.º 1). Durante as experiências fomos registando todas as observações e conclusões.

Nessa mesma semana visitamos o museu da água em Coimbra. (Cf. Apêndice XIII, planificação I figura n.º 3). É importante realizar visitas de estudo na educação pré-escolar, pois é por meio da experiência, da observação e da exploração do seu ambiente, que a criança constrói o seu conhecimento, modifica situações, reestrutura os seus esquemas de pensamento, interpreta e procura soluções para o desenvolvimento da criança.

Chegou a última semana de estágio. Esta sim, uma semana de nervosismo, stresse, saudade. Um misto de emoções.

Fizemos a leitura do livro **“O Quadro Mais Bonito do Mundo”**, de Miquel Obiols, e na sequência desta as crianças foram convidadas para a realização de composições em espelho. Tinham ao seu dispor diversos materiais, na sua maioria elementos da natureza, que serviram para despoletar a sua criatividade. (Cf. Apêndice XIV, Planificação II figura n.º 2 e 3).

Quinta-feira, manhã agitada pelos corredores. Tinha chegado o grande dia **“Acampar na escola”**. Houve um grande receio que não corresse como se tinha planeado devido aos fatores climatérios que não estavam a nosso favor.

Foi um dia e uma noite cheia de aventuras (Cf. Apêndice XIV, planificação II, figura n.º 4,5,6 e 7) Houve momentos de brincadeira livre na cozinha de lama com a água: lavar roupa, loiça, fazer bolinhas de sabão, utilizar o borrifador, encher e esvaziar garrafas, fazer medições com água, regar a horta aromática, fazer comer com lama (terra e água). Este ambiente foi desenvolvido mediante os interesses mostrados pelas crianças de forma a corresponder às expectativas e aos seus desejos (Cf. Apêndice XV, figura n.º 1 e 2).

Para avaliar todo o processo deu-se continuidade às perguntas “O que Fizemos “ e o “que aprendemos”, na cozinha de Lama, o que permitiu terminar a nossa teia (Cf. Apêndice X, figura n.º5).

Foi a partir da teia conceptual que se desenvolveram todas as atividades, procurando-se sempre ir ao encontro das necessidades, interesses e curiosidades das crianças (Cf. Apêndice X, figura n.º 6).

As crianças ao longo de todo o projeto tiveram sempre uma participação bastante ativa, o que nos serviu de feedback e permitiu verificar se estávamos a ir ao encontro dos seus interesses.

Em todas as atividades, foi possível verificar o entusiasmo e autonomia das crianças quando realizavam atividades.

Uma das nossas preocupações foi a documentação utilizada no desenvolvimento do projeto. Segundo Kinney e Wharton, (2009) esta é uma abordagem que encoraja a criança a tornar-se no centro da sua própria aprendizagem. Significa isto, portanto, que a criança “está ativamente envolvida na tomada de decisões sobre em que processo de aprendizagem vai se envolver.” (p.27) Ou seja, educador/a e crianças em cooperação “negoceiam” o contexto para aprendizagem. Esta é uma forma de tornar as crianças confiantes em partilhar os seus interesses com os colegas, educador(a), família, etc.

No último dia de estágio, começamos a preparar a divulgação do projeto, ou seja a quarta fase. Elaboramos um convite (Cf. Apêndice XVI, figura n.º 1), para entregar à comunidade educativa e à família. Reconheço que teria sido mais produtivo terem sido as próprias crianças a realizar o convite, contudo a escassez de tempo não o permitiu.

Eu e a colega de estágio, tentámos fazer uma divulgação que primasse pela diferença, visto o nosso projeto ter sido também ele diferente. Fizemos vários posters que foram colocados em pontos cruciais na cozinha de lama, também estes

acompanhados pelas respetivas fotos, alusivas ao momento, de forma a permitir que todos e, em especial, os pais das crianças, percebessem todo o trabalho desenvolvido.

A exposição estava montada de acordo com as fases do projeto. Tivemos a preocupação em pensar em cada detalhe de forma a dar a conhecer a toda a comunidade educativa a origem e evolução de todo o projeto. Iniciamos com o tema: ***“Dia da Mãe”*** (Cf. Apêndice XVI, figura n.º 2), ***“Quando brinco ao ar livre eu aprendo”*** (Cf. Apêndice XVI, figura n.º 3), ***“As crianças agem de forma independente porque elas são capazes”*** (Cf. Apêndice XVI, figura n.º 4).

Aproveitámos a fogueira e a tenda (Cf. Apêndice XVI, figura n.º 5) para que junto delas pudéssemos colocar os temas: ***“As nossas maravilhosas 32 horas na escola”*** (Cf. Apêndice XVI, figura n.º 6) e a ***“Cozinha de lama e as atividades realizáveis”*** (Cf. Apêndice XVI, figura n.º 7).

Colocamos mais três posters na zona da cozinha de lama: 2 colocados no frigorífico que tinham como mote ***“Os direitos Naturais das crianças”*** (Cf. Apêndice XVI, figura n.º 8) e ***“As crianças desenvolveram e representaram a sua criatividade de diversas formas”*** (Cf. Apêndice XVI, figura n.º 9) e por último a ***“Reação à nova cozinha de Lama”*** (Cf. Apêndice XVI, figura n.º 10) que ficou colocado na zona do quadro na cozinha de lama. O dossier da cozinha de lama e o livro de receitas também estavam à disposição de todos, para explorarem.

À hora marcada para a exposição, tínhamos alguns pais, avós e tios, ansiosos. Antes de conhecerem o percurso da exposição, reunimos com todos na sala e falámos um pouco sobre o que vivenciámos, o que partilhámos, o que aprendemos e o que ganhámos com estes seres tão pequenos e competentes. Seguidamente, as famílias sentados no chão assistiram ao filme, (Cf. Apêndice XVI, figura n.º 11), no qual puderam usufruir de uma série de imagens que mostravam o desenrolar do projeto e no qual as crianças eram as personagens principais.

Após o filme, foram visitar a exposição/divulgação. Nesta fase, pude contactar mais de perto com estes agentes educativos que teceram grandes elogios,

agradecendo o carinho, empenho e dedicação que demos aos seus/suas filhos/as, revelando inclusivamente que sentiram que estes/as estavam realmente envolvidos/as no que estavam a fazer, pois conversavam sobre isso em casa. Foi uma chuva de emoções, com lágrimas à mistura, motivadas por um projeto bem-sucedido. O feedback das famílias a respeito do projeto foi bastante positivo, tal como se pode inferir dos seus comentários (Cf. Apêndice XVI, figura n.º 6). Para terminar houve um lanche partilhado para confraternização (Cf. Apêndice XVI, figura n.º12).

No dia seguinte, a comunidade educativa visitou a nossa exposição o que nos deixou bastante felizes, pois foi reconhecido todo o esforço e dedicação.

Por fim, não posso deixar de sublinhar o facto de implicarmos o nosso projeto a várias áreas do saber, promovendo uma efetiva articulação de conteúdos, procedendo, portanto, a práticas integradas. Foram abordadas as áreas de formação pessoal e social, conhecimento do mundo, expressão plástica, matemática e linguagem oral e abordagem à escrita. As crianças desenvolvem a criatividade, o sentido estético, as diferentes formas, tamanhos e proporção dos objetos. A criança é, no meu entender um agente ativo e competente, que durante o nosso projeto tentamos envolver, quer em processos de decisão, como a planificação, bem como na ação e na avaliação. Esta noção é perceptível na medida em que a planificação foi flexível, sendo ajustada aos reais interesses e necessidade da criança.

Este grupo de crianças de quatro anos começou a olhar para alguns materiais com outros olhos, dando asas à sua imaginação, realizando diversas construções..

Em suma: Brincar é uma ferramenta pedagógica essencial e que deve ser valorizada, no sentido de criar oportunidades ricas e estimulantes de aprendizagem e de conhecimento do meio sociocultural em que as crianças se integram.

2. As regras no Jardim de Infância

Na sociedade, as regras são importantes e úteis. Segundo Amado e Freire (2005), citado por Montês et al., (2010, p.45) as regras “devem ser poucas, simples, claras, positivas, justificáveis, não embaraçosas nem humilhantes para os alunos, e que haja condições para as fazer cumprir”. Existindo regras estas devem ser cumpridas por todos sem exceção.

É importante deixar a criança explorar o mundo que a rodeia, com a liberdade necessária para construir o seu conhecimento através da descoberta. As crianças necessitam de estabilidade e de referências, ou seja, de estruturas, regras e limites (Portugal & Laevers, 2010, p.132).

As regras facilitam a organização do grupo de crianças e ajudam a criar um clima de disciplina incutindo valores de convivência social fundamentais que acompanharão cada criança ao longo do seu processo de desenvolvimento.

Na Educação pré-escolar, as “regras da sala” normalmente são elaboradas no início do ano letivo. A forma como são efetuadas varia de educador para educador e de instituição para instituição. Algumas regras são impostas logo à partida pelo educador, mas por outro lado, existem educadores que preferem convidar as crianças a ter voz ativa na elaboração das mesmas (Vale, 2012, p.220).

As regras têm como finalidade “criar um clima positivo, pró-social na sala” (Vale, 2012, p.220) estas devem ser construídas pelas crianças, tendo em conta os seus comportamentos, pois assim as regras terão mais significado e são mais fáceis de cumprir. “Se os alunos colaborarem na definição das regras, sentirão que elas lhes pertencem mais e estarão mais empenhados em cumpri-las” (Webster-Stratton, 2007, p.56).

O educador deve acolher todas as sugestões das crianças e criar momentos de partilha, registando as sugestões por escrito e afixando-as, por

exemplo, na parede ou placar (Formosinho et al., 1996). “Afixar as regras das crianças na sala de aula também permite que o professor saliente que autoridade moral da classe vem não do professor, mas das próprias crianças” (Devries & Zan, 1998, p. 148).

As regras devem ser poucas, estar visíveis, acompanhadas por imagens, e com reforço positivo. Segundo Webster-Stratton, 2009 (p.55) “Não devem existir mais do que 5 a 7 regras, formuladas em termos positivos”. Estas devem ser introduzidas aos poucos ao longo do ano. Sempre que possível a educadora deve relembrar as regras, pedindo às crianças que as repitam. Segundo Sprinthall e Sprinthall (1990), para que as regras não sejam constantemente violadas, o seu registo não é suficiente, estas devem ser mostradas e relembradas ao longo do ano.

Na minha prática educativa, pude evidenciar a implementação das regras, que foram elaboradas pelas crianças, em conjunto com a educadora, indo ao encontro do que as OCEPE sugerem“(...)Estas normas e outras regras indispensáveis à vida em comum adquirem maior força e sentido se todo o grupo participar na sua elaboração, bem como na distribuição de tarefas necessárias à vida coletiva(...)” (Cf. Apêndice XVII figura n. 1)

As regras eram poucas e estavam escritas numa linguagem simples para as crianças. De acordo com Devries e Zan (1998,p.142), “a gramática pouco importa em relação ao espírito da regra, pois as crianças recordarão e respeitarão mais a regra se esta estiver nas suas próprias palavras”.

Ao mesmo tempo que o grupo é convidado a ter voz ativa na enunciação de todo um conjunto de normas que irão favorecer um ambiente mais ordeiro na sala de atividades, é estimulado na criança o sentido de justiça, de responsabilidade e de compromisso, relativamente àquilo que ajudou a prescrever. No diálogo que envolve o/a educador/a e as crianças, estas “ditam” o que se deve evitar fazer:

danificar o material, bater nos colegas, correr na sala, entre outros.

Deve-se remeter sempre para uma vertente positiva, isto é, ao invés de se reforçar que **não** se deve bater ou o **não** se deve correr na sala opta-se por valorizar uma terminologia que não seja negativa. As regras são ilustradas sob um ponto de vista mais favorável em que, ao invés de se sobrevalorizar o **não**, eleva-se antes o que as crianças **devem** ser ou fazer: falar baixinho, “congelar mais cinco”, andar devagarinho, fazer os trabalhos com empenho e dedicação, os jogos e materiais são para brincar, depois de brincar tenho de arrumar, etc. Desta forma, é a impressão do positivo e não do negativo o que sobressai aos olhos do grupo. Depois de se ter chegado a consenso o grupo ilustra numa cartolina cada uma das regras que ajudou a elaborar, e são expostas num *placard*, ou em *sítios* estratégicos e visíveis até ao final do ano lectivo.

Depois de definir as regras, deve-se discutir as consequências quanto ao incumprimento das mesmas. Através do diálogo, em conjunto, chega-se a um consenso, “aprovado” por unanimidade sobre as consequências. É necessário que as crianças percebam o que fizeram de errado, o que se pretende delas e quais as possibilidades de mudar o seu comportamento negativo.

Brazelton e Greenspan (2002) afirmam que “os castigos corporais já não são alternativa à disciplina. A disciplina tem a ver com ensinar, não com punir” (p. 189). Os autores salientam que o castigo pode ser necessário em certos momentos, mas que este deve seguir-se imediatamente ao mau comportamento que lhe deu origem, e deve ser breve e respeitar os sentimentos das crianças.

Se o comportamento da criança corresponder ao que é combinado nas regras, ela deve ter recompensas. Estas devem ser imediatas e concretas. Segundo Portugal e Laevers (2010,p.121), “ 1. A recompensa deve ser imediata; 2. inicialmente recompensar sempre que o comportamento adequado se verifique e ir diminuindo essa frequência à medida que este vai ficando interiorizado; 3. sempre que recompensar, elogiar a criança, dizendo o seu nome; 4. verbalizar sempre e de forma precisa o porquê de se estar contente com a criança 5. Reforçar positivamente as crianças por todo o tipo de comportamento. Isto é, devemos valorizar mais os aspetos

positivos e desvalorizar os menos bons.

As crianças devem observar e praticar o comportamento adequado. “Como sabemos, as crianças em idade pré-escolar são permeáveis à aprendizagem por imitação” (Vale, 2012, p.289).

Com o passar do tempo, se verificar que algumas regras não estão a ter o efeito pretendido, ou que prejudicam algumas crianças, o acordo da elaboração das regras deve ser novamente analisado, revisto e, se necessário, reelaborado.

Além das normas existem tarefas diárias (Cf. Apêndice XVII, figura nº 2) que devem ser aprendidas pela criança, de forma a conseguir realizá-las sozinha, visto que estas lhe permitem cuidar de si no dia-a-dia, ajudando-a a ser mais autónoma, assim como lhe serão úteis quando entrar na escola (Ferland, 2006). Juntamente com a aprendizagem do controlo das funções de eliminação, estas competências de autonomia são consideradas uma tarefa de desenvolvimento importante nos anos pré-escolares (Barros, 2004).

É muito importante que o/a educador/a se mantenha sempre firme as suas convicções. “Os educadores de infância têm uma grande responsabilidade: ser coerentes em relação ao seu próprio comportamento, já que inconscientemente podem transmitir mensagens sobre o que é ou não aceitável” (Vale, 2012, p.289).

3. A importância da leitura no pré-escolar

A Literatura para a Infância pode ter uma importância significativa para a criança, pois através de uma história é possível fomentar a descoberta do seu mundo interior e do envolvente

As histórias, quando contadas ou lidas no ambiente familiar, ajudam a construir uma intimidade entre a criança e o adulto e o afeto que é determinante para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Proporcionar à criança hábitos de leitura, envolvendo o contexto familiar, contribui para o processo de aprendizagem, pois segundo Bernard e Saracho, a participação dos pais permite “um sistema de cooperação mútua entre os pais e a equipa, bem como as famílias” (1997, p.167).

Sendo o lar um lugar que propicia o processo de aprendizagem da leitura, Spodek refere que, “muitos investigadores interessados nas interações pais-filho apontam a leitura de livros de histórias como o fator mais importante no desenvolvimento precoce das competências da literacia nas crianças” (2002, p.778).

Segundo Zabalaza “esse tipo de participação enriquece o trabalho educativo que é desenvolvido na escola, enriquece os próprios pais (conhecendo melhor os filhos, aprendendo questões relacionadas com a forma de educar) e enriquece a própria ação educativa que as famílias desenvolvem depois em suas casas” (1998, p.55).

Contar histórias é considerado uma ferramenta pedagógica na formação do carácter social e intelectual da criança. Desenvolve a imaginação, o gosto pela leitura, a concentração, a criatividade, pensamento lógico, a diversão, a curiosidade, a concentração e os valores da vida, o aumento de vocabulário, e estimula-se o espírito crítico. Como Silva e Santos (2008, p.21) afirmam que “as crianças não

nascem a saber ler, nascem com essa predisposição. O primeiro passo para a leitura é ouvir ler. Quanto mais cedo a criança contactar com livros mais fácil será incutir-lhe esse prazer”.

O educador deve seleccionar textos adequados a cada faixa etária para transmitir através das histórias, momentos de aprendizagem, que deverá ser incorporado nas atividades diárias. Segundo as orientações curriculares, “o modo como o educador lê para as crianças e utiliza os diferentes tipos de texto constituem exemplos de como e para que serve ler. Na leitura de uma história, o educador pode partilhar com as crianças as suas estratégias de leitura (...)” (Ministério da Educação, 1997, p. 70).

Através das histórias as crianças aprendem a designar as coisas que as rodeiam, como por exemplo, as plantas, os animais, o mar, etc. As histórias ajudam a compreender o lugar do ser humano entre os outros seres da natureza e contribuem para alargar os horizontes de espaço e de tempo, começando pelo “Era uma vez...”.

As histórias devem ir ao encontro do desenvolvimento da criança da sua maturidade e do seu interesse. Através de uma história podemos ajudar as crianças a ultrapassarem os seus medos, bem como promover o seu desenvolvimento social. Embora a escolha dos livros deva ser realizada considerando as faixas etárias, esta escolha não deva ser redutora, pois é dever do(a) educador(a) proporcionar às crianças o contacto com produções literárias diversificadas e ricas para a construção de futuros leitores, para que se criem hábitos e gosto pela partilha e pela troca de ideias com os outros relativamente às leituras que se fazem e tal como salienta Inês Slim-Sim (2007), com a divulgação destas trocas “as crianças podem encontrar afinidades e gostos semelhantes ou podem confrontar-se com outras leituras e opiniões que não faziam parte da sua realidade e que lhes proporcionarão novas vias de exploração nas suas leituras” (1997,p.73).

Contar uma história não é uma tarefa simples. O contador de histórias deve ser dotado de um conjunto de competências que lhe permita realizar a atividade à qual se propõe.

De acordo com Cavalcanti (2006, p. 22) “a hora do conto é um momento que deve ser preparado com cuidado e rigor, atenção e envolvimento de modo a acolher a criança na sua totalidade”. É um momento privilegiado para se trabalhar a leitura em múltiplas vertentes. Através da leitura/audição de uma história, o imaginário da criança enche-se de novos significados que vão surgindo subtilmente durante a narração.

A hora do conto é considerada um momento de rotina que ocorre pelo menos duas vezes por semana. O educador deve promover e dinamizar o conto, utilizando diferentes técnicas e reinventando formas de dinamização de contos tradicionais, ou atuais dando-lhes “toques mágicos”, para que as crianças se prendam, e sejam transportadas para o mundo da fantasia. É uma “[...] capacidade inerente a todo o ser humano de criar e reinventar narrativas com, ou sem, ajuda do livro” (Albuquerque, 2000, p. 18) .

Algumas das técnicas que se podem utilizar na hora do conto são: flanelógrafo, fantocheiro, computador, a tela, efeitos sonoros, música, etc. Fazendo com que as crianças misturem a fantasia com a realidade.

Sendo a criança um sujeito ativo no seu próprio processo de aprendizagem, é essencial que esta tenha um papel participativo. Além de ouvir a história, as crianças devem contar histórias a outras crianças ou adultos, assim desenvolvem ainda mais as noções nelas contidas, mais do que palavras, são representações do mundo, regras de convivência, diferenciação entre o certo e o errado. Deste modo, as histórias tornam-se uma ferramenta para ensinar às crianças as regras do “estar no mundo” e formas de agir sobre ele. Os contos não ensinam apenas uma criança de cada vez, mas toda uma geração que, ao partilhar histórias comuns, acaba por adquirir uma certa visão do mundo, um entendimento, uma cultura e mesmo uma

ideologia.

No decorrer da minha prática educativa, evidenciei diferentes técnicas utilizadas pela educadora cooperante, para dinamizar a hora do conto. Esta era feita duas vezes por dia, da parte da manhã pela educadora e da parte da tarde pela auxiliar ou pela própria criança. A hora do conto era um momento dedicada à imaginação, onde o livro era a personagem principal. As crianças ouviam atentamente a história, visualizando sempre as imagens do livro. No fim da leitura, as crianças faziam a exploração do mesmo, fazendo várias perguntas, até ficarem satisfeitas com as respostas.

Na sala de atividades havia o canto da leitura, em que as crianças podiam sentar-se confortavelmente nos puff's e explorar os livros. Recontavam as histórias umas às outras, através das ilustrações dos livros. Segundo Silva et al (1997,p.67), “não podemos esquecer que o desenho é também uma forma de escrita e que os dois meios de expressão e comunicação surgem muitas vezes associados, completando-se mutuamente. O desenho de um objeto pode substituir uma palavra, uma sequência de desenhos pode “narrar” uma história ou representar momentos de um acontecimento”.

Com o decorrer do estágio procurei que a hora do conto fosse da minha responsabilidade, dinamizando-o com o recurso a diferentes técnicas.

Utilizei o livro como suporte, valorizando as suas ilustrações e sempre como mote para a atividade que se iria realizar a seguir.

Através do conto “As Ideias da Bia”, (CF. Apêndice IX, figura n.º 1) trouxe para a sala de atividades alguma “tralha”, material reutilizável, que mais tarde iria ser utilizado no projeto. Assim, as crianças em grupo ou individualmente, recriaram situações imaginárias, utilizando a “tralha”. Através deste conto, perceberam a importância da reciclagem.

Outra técnica utilizada foi a dramatização com fantoches na hora do conto da “Branquinha e o maior buraco da terra” (Cf. Apêndice VI, figura n.º 7) todas as crianças estavam eufóricas e queriam todas participar na dramatização.

As noções de tempo como o antes, o agora e o depois e a ordenação por sequências também foram desenvolvidas, quando se fez a leitura e exploração das histórias “Trunfas e o Espantalho” e da “Sementinha”, em que as crianças colocavam sequencialmente as imagens da história, de forma a fazerem sentido. As crianças não demonstraram dificuldades, nesta tarefa.

A hora do conto era um momento muito aguardado pelas crianças, elas ficavam maravilhadas com o mundo das histórias.

Como futura educadora, pretendo frequentar formações sobre animação de histórias, pois são essenciais para ter conhecimento sobre as diferentes técnicas para contar histórias e poder aplicar os conhecimentos na criação de novos recursos, para animar as histórias.

Em suma as histórias são um recurso que permite à criança sentir-se mais motivada e interessada pela leitura. Com a vivência e a exploração deste tema apreendi que a utilização de diferentes recursos e estratégias, na dinamização da hora do conto, tem influência no envolvimento da criança, ajudando-a na contextualização da história, percebendo melhor a sua mensagem.

4. “«Os Anos Incríveis» – Uma prática de Estratégias”

O Programa socio emocional “Anos Incríveis” pretende oferecer aos pais e educadores linhas orientadoras e estratégias para prevenir problemas de comportamento, bem como para promover a competência social, emocional e académica das crianças.

É um programa desenvolvido nos Estados Unidos e validado e implementado em vários países, inclusive Portugal, em que pais e educadores e crianças têm oportunidade de conhecer e praticar competências e estratégias para lidar melhor com crianças que apresentam algumas dificuldades ao nível dos comportamentos. O programa “ensina a utilizar estratégias de disciplina e limites bem como o uso de incentivos, rotulação de emoções, gestão emocional e competências sociais para desenvolvimento de relações” (Vale, 2012, p. 159).

Em Portugal, o primeiro estudo com o programa para educadores de infância foi feito por Vera do Vale (2012) docente do Mestrado em Educação Pré-escolar e minha supervisora de estágio.

Na minha prática educativa, pude observar algumas estratégias utilizadas pela educadora (que já tinha feito formação neste programa), para combater problemas comportamentais que surgiam com frequência no grupo de crianças.

Através de algumas leituras, consegui perceber que a formação sobre os “Anos Incríveis”, consiste no desenvolvimento de algumas competências, por parte dos educadores e pais, tais como: o brincar, elogiar, recompensar, dar ordens claras, estabelecer limites, ignorar alguns comportamentos inapropriados e ensinar a resolver problemas.

Na idade pré-escolar as crianças fazem birras, são irrequietas e a palavra “não” é pronunciada várias vezes ao dia. Mas tudo isto faz parte do crescimento da criança, só que por vezes estes comportamentos afetam o meio familiar e social, e é por isso que educadores, pais e familiares devem trabalhar em prol de uma mudança positiva de comportamento das crianças.

A educação pré-escolar surge como uma importante estratégia de prevenção para ajudar as crianças a desenvolverem com segurança as suas competências sociais e emocionais, como a autoconsciência, o controlo dos impulsos, a empatia, a escolha de perspetiva, a cooperação e a resolução de conflitos. Tudo isto para que no futuro quando estiver perante a violência e as substâncias lícitas, consiga fazer a melhor escolha possível (Vale, 2003).

O/A educador/a deve usar várias estratégias e adequá-las consoante o conflito ou o problema existente no grupo de crianças, tais como: elogio, limites, recompensas, negociação, ignorar e *time-out* (tempo de pausa).

Como referi anteriormente, a educadora utilizava algumas das estratégias tais como: o elogio, a recompensa, o ignorar e tempo de pausa. No decorrer do meu estágio tanto eu como a minha colega conseguimos, com sucesso, implementar algumas destas estratégias

A primeira estratégia que irei referenciar é o elogio. Este é utilizado na prática educativa com o intuito de promover na criança a aquisição de novas competências ou para a sua fomentação, ajudando a construir a confiança em si, para que esta não desista quando se deparar com uma situação difícil (Webster-Stratton, 2011).

A educadora começou a implementar este programa, “Anos Incríveis”, para reduzir a atenção aos comportamentos inadequados e aumentar os elogios e os incentivos aos comportamentos positivos.

Os elogios e os estímulos consistentes e significativos vindos do professor constroem a autoestima das crianças e contribuem para o estabelecimento de relações de confiança e apoio. Estas formas de atenção dadas aos comportamentos positivos reforçam e estimulam as competências sociais e académicas que a criança está a desenvolver (Webster-Stratton, 2011, p. 73).

As regras devem ser sempre formuladas pela positiva, tanto dentro da sala de atividades, como no exterior do jardim-de-infância. Por exemplo, quando uma criança está distraída no grupo e não tem uma posição correta, Congelar mais cinco (significa olhos bem abertos, ouvidos à escuta, boca fechada, perninhas à chinês, e mãos no joelhos), a educadora diz: “Estou tão contente com os meninos que se estão a portar bem e a congelar mais cinco! “ Automaticamente a criança tende a imitar o comportamento correto.

Esta estratégia era utilizada em grande grupo, quando havia alguma agitação ou, em momentos de espera (antes e depois) de fazer a higiene pessoal e nas refeições.

No início, foi-me muito difícil introduzir esta estratégia, pois sentia que não vinha de mim mesmo, soava-me a algo falso, estratégico, sem emoção, artificial. Mas com o decorrer do tempo, e com a leitura do livro sobre o programa os elogios saíam-me já espontâneos e genuínos.

O elogio pode ser considerado como um reforço social. Segundo Rutherford e Lopes, 1993 (p.63-64) “o reforço social é o ato que consiste em dar a um indivíduo uma resposta socialmente recompensadora, o que faz com que a frequência deste aumente”.

No entanto, nem sempre os reforços positivos são suficientes para motivar as crianças e, por essa razão, há que tornar a aprendizagem palpável. Segundo Webster-Stratton (2013, p. 91) “uma das formas de tornar a aprendizagem palpável consiste em usar marcadores materiais, como autocolantes, símbolos, recompensas especiais e comemorações, para dar aos alunos evidências concretas dos seus progressos”. Neste caso a educadora usava como recompensa os «telegramas alegres» e carimbos como reforço positivo após os comportamentos desejados ocorrerem, já que são mais eficazes se forem dados imediatamente a seguir.

Os «telegramas alegres» consistem numa frase escrita pela educadora na qual esta comunica o sucesso ou o êxito diário alcançado pela criança naquele dia.

No dia seguinte, a criança traz a resposta dos pais, também com um telegrama alegre, com algo que aconteceu de bom em casa e é lido para o grupo.

Os telegramas alegres são muito importantes para as crianças, pois quando a educadora os lê para o grupo, a criança, a que diz respeito ao telegrama, fica muito contente. “Quando o sucesso de uma criança na escola é partilhado com os pais, entra em jogo um outro reforço – a atenção e a aprovação parental – e a criança tem uma dose dupla de reforços” (Webster-Stratton, 2013., p. 121). Desta forma, a educadora reforça o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos aumentando a relação de confiança com os mesmos. De acordo com Henderson e Berla (1994), citados por Webster-Stratton (2013, p.19), “Quando as escolas trabalham com as famílias para apoiar as aprendizagens, as crianças tendem a alcançar o sucesso, não só na escola mas ao longo da vida”.

Os carimbos eram utilizados para situações de interajuda, e de bom comportamento, sempre acompanhados de um reforço positivo.

Quando as crianças evidenciavam dificuldades de concentração, desinteresse e desistência da tarefa que estavam a executar a educadora e nós estagiárias utilizávamos as estratégias da negociação, da recompensa e do elogio, o que melhorava e motivava as crianças com este tipo de problemas.

Em relação ao «tempo de pausa» ou *time-out* esta estratégia deve ser só utilizada em situação limite, como violência ou linguagem inapropriada. A educadora introduziu no seu método de trabalho os 3 comportamentos que servem para obter «Tempo de Pausa» ou *time-out* que são as seguintes: Brincar às lutas, Cuspir e Bater. Este significa afastamento total da criança de qualquer tipo de reforço positivo, para que dessa forma se acalme durante um período de tempo, que pode ir dos 3 aos 5 minutos, consoante a idade da criança, podendo, por vezes, ficar mais 2 ou 3 minutos, caso esta ainda não se encontre calma (Webster-Stratton,2013).Tudo isto com a supervisão de um adulto.

No fim do tempo estabelecido, a criança deve regressar imediatamente ao grupo e às tarefas que estão a realizar e sempre que possível elogiá-la quando esta

tem um comportamento positivo (Webster-Stratton, 2011). Além disso, deve explicar o porquê de ela ter estado no tempo de pausa.

A importância do tempo de pausa deve ser explicada às crianças e como este funciona, pois elas devem ser ensinadas a ignorar o colega que se encontra em tempo de pausa.

O educador deve estar ciente que nas primeiras utilizações do tempo de pausa, o comportamento da criança pode agravar-se (Vale, 2012). Na minha prática educativa, pude evidenciar isso com algumas crianças, que não aceitavam ir para o «tempo de pausa» ou como saíam dele, sem a nossa permissão. Contudo falando com elas calmamente e relembrando-as da perda de algumas regalias, conseguíamos que estas regressassem ao lugar escolhido para o tempo de pausa, cumprindo o tempo estipulado.

Ao longo do estágio utilizando esta estratégia e as anteriores, verifiquei que as atitudes e os comportamentos agressivos e inadequados, diminuíram substancialmente.

Todas as estratégias utilizadas em sala de atividades com as crianças devem ser do conhecimento dos pais e encarregados de educação, bem como a sua função.

O programa “Anos Incríveis”, está cheio de boas estratégias que podem ajudar, tantos os pais como educadores, a prevenir comportamentos negativos/problemáticos das crianças.

5. Abordagem de mosaico

5.1.Etimologia

A Abordagem de Mosaico tem origem na fusão entre a documentação pedagógica de Carla Rinaldi, metodologia que dá “voz” às crianças, desenvolvida nos Jardins de Infância da cidade de Reggio Emilia, e a pedagogia de participação de Clark e Moss (2001).

Esta abordagem surge a partir de trabalhos desenvolvidos em contexto rural, que pretendiam dar voz às comunidades rurais pobres, nas mudanças do meio envolvente.

O objetivo desta pedagogia incide no envolvimento da criança em experiências contínuas, interativas e na construção de aprendizagens. Consiste também numa triangulação de ações, teorias e crenças que é constantemente articulada, interativa e renovada (Oliveira-Formosinho, Gambôa, Formosinho & Costa, 2011). Formosinho e Oliveira-Formosinho (2008), citados por Oliveira-Formosinho et al., (2011), dizem-nos que “...uma pedagogia da infância participativa é, na essência, a criação de espaços-tempos pedagógicos onde as interações e relações sustentam atividades e projetos que permitem às crianças co-construir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações” (p.19).

5.2.Definição

A Abordagem de Mosaico é uma forma de escuta que reconhece as crianças e adultos (equipa educativa, pais entre outros) como co construtores de significado, ajuda principalmente a dar “voz” às crianças que têm maiores dificuldades em comunicar. Segundo Edwards et al., (1999) dar voz às crianças, mesmo às crianças pré-verbais, não é somente uma transmissão de ideias através de palavras mas também de formas criativas que estas utilizam para expressar os seus pontos de vista e experiências, nomeadamente as cem linguagens. É uma abordagem integrada, que

combina o visual com o verbal que serve para motivar as crianças a falar, a ouvir e a refletir.

Clark e Moss (2005) consideram que, na Abordagem de mosaico, as crianças jovens são como especialistas nas suas próprias vidas, são comunicadoras astutas, são detentoras de direitos e as crianças pequenas são criadoras de significados.

Esta abordagem recorre a diferentes métodos, verbais, visuais e cinestésicos, e inclui a participação ativa das crianças pois pretende que estas criem o seu próprio conhecimento.

5.3.Características

Segundo Clark e Moss (2001), citado por Clark., Moss, e McQuail (2003), são cinco as características desta abordagem: adaptabilidade, multi-método, participativa, reflexiva e incorporada na prática.

Adaptabilidade – Esta abordagem adapta-se a diferentes contextos e instituições de educação infantil. Esta adaptabilidade tem em consideração as competências da própria educadora ao trabalhar com as crianças e ainda as características destas (etnias minoritárias, necessidades educativas especiais, etc.).

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

Participativa – Trata as crianças como peritos e agentes da sua própria vida. O processo participativo é reconhecer as competências das crianças, ouvindo-as em vez de assumirmos que elas próprias já sabem as respostas, ou seja, escutar para ouvir.

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

Incorporada na prática – Esta é realizada com as crianças promovendo um clima de escuta Na Abordagem Mosaico pretende-se que as opiniões das crianças sobre diversos assuntos, sejam alcançadas com a pergunta “O que é que pensas sobre isto?”, sejam também uma ferramenta de trabalho obtida através de conversas e que sirvam de base para o trabalho dos educadores. O escutar a criança cria uma ligação baseada na "ética do encontro". As crianças são respeitadas nas suas diferenças, por isso não se tenta encontrar "a voz da criança", nem que as vozes das crianças reproduzam vozes adultas, nem tão pouco se procura um consenso entre elas.

A abordagem de mosaico pode influenciar a atividade dos profissionais, como a sua forma de interação com as crianças. O “adulto” deve ser paciente, saber organizar o espaço e o tempo.

A criança é um participante ativo na sua própria aprendizagem. Elas são respeitadas, elogiadas e valorizadas quando manifestam as suas emoções e dão a sua opinião. Relembrando Oliveira-Formosinho (2008, p.16) “ a criança é, assim, possuidora de uma voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta, envolvendo-a num diálogo democrático e na tomada de decisão”.

Na abordagem de mosaico o adulto engloba as crianças em diversos métodos, para que estas consigam exprimir-se de melhor forma. Estes são:

Câmara /Fotografias: as crianças fotografam o que consideram mais relevante em função à temática abordada.

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

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

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

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

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

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

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

A abordagem de mosaico desenvolve-se numa sequência de ações que se estruturam em três fases, tais como: **1.^a fase** – recolha de informação; **2.^a fase** – reflexão, interpretação e discussão da informação recolhida e **3.^a fase** – decisão sobre a continuidade e mudança no espaço.

5.4. Planeamento e implementação

Como anteriormente já foi mencionado, são três as fases desta abordagem, contudo para este estudo foi apenas possível realizar a 1.^a e 2.^a fases.

Para nos focarmos integralmente na abordagem de mosaico e para que todo o processo prático fosse realizado nas melhores condições, a estratégia utilizada foi primeiramente não o realizar em simultâneo com o projeto de estágio, prolongando dessa forma o tempo de permanência na instituição. Tendo sido sorteadas duas crianças aleatoriamente, sendo que as fases da abordagem seriam somente realizadas com estas crianças envolvendo as restantes apenas nos momentos destinados a conversas em grande grupo.

No início desta primeira fase, tendo em linha de conta as questões éticas, conversámos com as crianças explicando o que iríamos fazer e o porquê e se aceitariam colaborar connosco. Face este princípio, informámos os pais que iria ser feito um estudo cujo objetivo era perceber quais as perspetivas das crianças sobre o JI. É importante esclarecer que foi por sugestão da educadora cooperante que realizámos as 2 fases na íntegra apenas com duas crianças e que não foram feitas entrevistas aos pais das mesmas para não criar futuras situações de constrangimento com os restantes

encarregados de educação. Contudo todas as outras crianças foram informadas sobre o que se iria realizar e participaram em alguns dos momentos deste estudo para que, dessa forma, não se sentissem excluídas do processo. Após todas as partes estarem inteiradas sobre a abordagem de mosaico, em que o papel do adulto é ouvir as crianças para melhor entender os seus pontos de vista e aliar à escuta ativa diversos métodos (câmaras fotográficas; circuitos; mapas; reuniões; dramatizações; documentação; conversas; manta mágica) passámos à realização de momentos como as primeiras conversas individualizadas com as crianças A e B (para manter o anonimato e o respeito ético pelas crianças, famílias e comunidade educativa, os intervenientes nesta abordagem foram representados por iniciais).

Gerindo, de forma flexível e até em simultâneo com os circuitos e os mapas. O momento dos circuitos realizou-se individualmente com as duas crianças em estudo para que fosse possível fazer um registo mais detalhado e atento das suas intervenções. Cada uma escolheu, de forma livre e espontânea, o percurso que queria

fazer e para que melhor compreendessem o que se pretendia. A proposta feita foi que nos fizessem uma visita guiada pelo seu JI. Durante todo o percurso tinham ao seu dispor uma máquina fotográfica, com a qual podiam tirar fotografias a tudo que desejassem, uma folha de papel e lápis para registar e/ou desenhar o seu mapa (fig. n.º 1 e 2) e podiam fazer todos os comentários e observações que quisessem as quais foram por nós registadas.



Figura n.º 1 e 2 – as crianças durante o percurso tiraram fotografias e iniciaram a construção dos mapas.

Após terminar o momento dos circuitos, imprimimos todas as fotografias que as crianças tiraram. Estas foram posteriormente utilizadas para outros dois momentos: a identificação e classificação de fotografias e a escolha das favoritas para colar nos seus mapas (fig. n.º3).

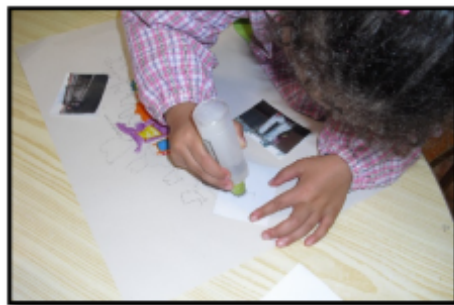


Figura n.º 3 – Colaram as fotografias selecionadas nos seus mapas.

Estes momentos serviram para reforçar as opiniões e as perspetivas tidas durante os percursos realizados, nas quais a A e o B falaram sobre os espaços que mais gostavam ou menos, sobre os colegas com quem brincavam mais, sobre os adultos, e justificavam as suas escolhas, o que nos permitiu uma melhor recolha de dados.

Posteriormente, passámos à reunião em grande grupo para possibilitar a partilha dos momentos, até então vivenciados, com a Abordagem Mosaico e das perspetivas de A e B relativamente ao JI. Nesse momento todas as crianças que não tiveram oportunidade de participar nesta abordagem puderam colocar questões aos colegas e dar a sua opinião (fig. n.º 4)



Figura n.º 4 – Momento em grande grupo onde foram expostas perspetivas das crianças em estudo e ouvidas as opiniões das restantes.

Para concluir esta etapa, todos juntos criámos a Manta mágica, à qual foi atribuído pelas crianças o título de “Descobrir mapas com desenhos da escola”. Em conjunto optámos por produzi-la em papel cenário, dispondo de outros materiais como canetas de feltro de várias cores, todas as fotografias tiradas e todo o registo das conversas/entrevistas realizadas onde as crianças, devidamente supervisionadas, conseguissem colocar as suas evidências (fig. n.º 5). Nesta etapa, existiu um grande espírito de equipa onde todas as crianças refletiram e se ajudaram nas diversas tarefas.

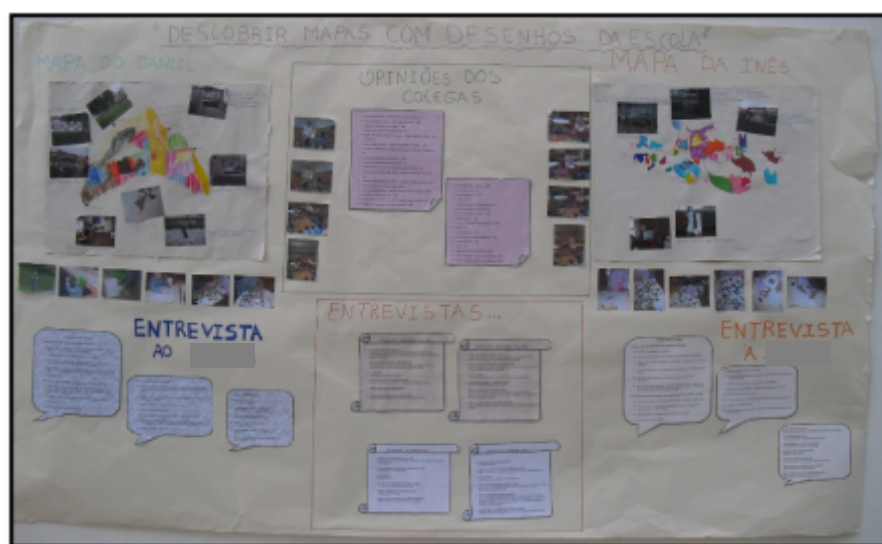


Figura n.º 5 – Resultado final da manta mágica construída em conjunto, que proporcionou momentos de grande partilha e reflexão.

Numa segunda fase, foram realizadas conversas/entrevistas com a educadora e com a auxiliar, o que nos permitiu saber as suas opiniões relativamente às perspetivas de A e B sobre o JI e acrescentar conhecimento ou esclarecer situações menos claras. Nesta fase, o tratamento de dados é o foco principal, onde toda a informação recolhida é organizada, filtrada, avaliada e refletida. Realizámos dessa forma a chamada triangulação da informação, isto é, combinámos dados qualitativos e quantitativos, confrontámos informações para melhor esclarecer e perceber as

percepções das crianças e dos adultos sobre o JI.

É importante que todo este processo seja exposto para que toda a comunidade educativa tenha a possibilidade de também partilhar as suas interpretações.

5.5. Apresentação e Interpretação dos dados.

Para o tratamento de dados, eu e a minha colega de estágio utilizámos a estratégia de categorizar a informação recolhida ao longo das conversas tidas com as crianças, educadora e auxiliares. No decorrer das análises efetuadas surgiram várias categorias, tais como: Prazer e gosto em frequentar o JI; Gosto em estar com o adulto; Mudanças desejadas; Classificar um dia desagradável; entre outros (Cf. apêndice n.º XVI).

As conclusões retiradas da análise dos dados desta investigação são as seguintes:

- No que diz respeito aos resultados obtidos, estes superaram as nossas expectativas.
- A educadora e a auxiliar estão de acordo quanto às atividades e locais que mais prazer proporcionam às crianças (brincar na Cozinha de Lama e na Sala dos Cantinhos) e nas que menos apreciam (hora das refeições e quando não é possível ir à rua).
- Ambas definem as características de ser e estar de cada um em concordância: criança A como uma criança que não gosta de ser contrariada, que é meiga mas que não demonstra especial preferência pelos adultos; a criança B como carinhosa, feliz e que gosta muito de aprender;
- Tanto a criança A como a B mostram que se sentem integradas e felizes na instituição e no grupo.
- Nas relações afetivas, são mencionados pelas duas crianças alguns dos seus colegas mais próximos e, através de brincadeiras descritas e de conversas com os adultos, notou-se que a criança A tem uma maior proximidade com os colegas, enquanto que a criança B tem maior empatia com a educadora e com a auxiliar.
- Uma vez que o B demonstra ter uma admirável capacidade argumentativa, tornou-se pertinente questioná-lo sobre o que gostaria de mudar no JI. Através da sua resposta,

conseguimos confirmar que a criança é extremamente criativa e feliz por frequentar o JI.

- Quando o B diz que desejava ter “uma casa na árvore”, para poder trabalhar, “uma gaiola com pássaros vivos para explorar” faz-nos repensar em mais espaços, ricos em experiências de aprendizagem, que poderiam ser concretizados no exterior da instituição.

- Consideramos muito positivo quando as crianças nos referem que gostam de brincar e aprender no JI. São perspetivas importantes no pré-escolar, uma vez que brincar ajuda as crianças a pensar em tempo real a resolver as suas dificuldades.

- Relativamente à A, consideramos importante referir que é uma criança que se relaciona facilmente com os seus pares embora não goste de momentos em grande grupo;

- B surpreendeu-nos quando nos comunicou que não gostava de ler histórias uma vez que se trata de uma criança que está constantemente a pedir para ler histórias aos amigos, contrariando, também, as opiniões da educadora e da auxiliar.

- Comparando as conversas com a realização dos circuitos, com os mapas, com as fotografias, podemos concluir que ambas têm bem definidos os seus locais de preferência, aqueles que menos apreciam e as mudanças que gostariam que se realizassem.

- É de salientar que o facto de todos os participantes desta investigação descreverem as crianças de forma idêntica, comprova que existe um verdadeiro interesse pelas crianças e preocupação com as suas necessidades.

Considerações Finais

Tendo em conta que o ser humano se encontra em constante aprendizagem e aperfeiçoamento e que os diversos contextos educativos apresentam diariamente mutações e exigências diferentes, é de extrema importância conhecer estratégias e metodologias utilizadas por educadores e educadoras mais experientes e estabelecer relações com todos/as aqueles/as que compõem o universo da creche e da EPE (crianças, docentes, não docentes, família, comunidade pedagógica e social).

Terminada esta etapa, torna-se crucial proceder a uma das fases mais importantes da prática: a reflexão sobre a ação, como forma de avaliar globalmente o processo. Pois ser um/a educador/a reflexivo significa refletir antes, durante e após a ação.

Chegou assim ao fim mais um estágio. Devo referir que este projeto, **“Requalificação da cozinha de Lama - Potenciar o brincar livre ao ar livre”**, foi uma das experiências mais enriquecedoras que alguma vez me proporcionaram, durante a qual tive oportunidade de vivenciar um conjunto de experiências, sendo estas, realmente, as protagonistas do trabalho. Pude de igual forma constatar as reais vantagens e implicações que este projeto teve nas crianças. Elas tiveram possibilidade de procurar, investigar e escolher aquilo que gostavam de fazer. Nada lhes foi imposto e através desta liberdade o conhecimento foi sendo construído de forma holística. Ao longo do projeto articularam-se todas as áreas de conteúdo, mas essencialmente promoveu-se o dar valor a aspetos como o brincar/jogar, como meio sustentador da ação e da aprendizagem das crianças, procurando-se dinamizar o espaço exterior enriquecendo-o com material que favorecesse diferentes e melhores oportunidades de aprendizagem.

O ser humano é um ser evolutivo, numa procura constante pela perfeição, é fundamental que nós, educadores/as, tenhamos consciência de encontrar novas metodologias e estratégias que acompanhem esta repentina mudança provocada por aperfeiçoamento e vontade de aprender mais. Enquanto “educadora”, ao longo do projeto, tentei ser provocadora, questionando, solicitando a experimentação e

eventual reflexão... no fundo tentei ser “um criador de possibilidade” (Vasconcelos, 2012, p.20). Tendo em conta o tempo disponível, escolhi estreitar o tópico/tema, já que, segundo Helms (citado por Vasconcelos, 2012, p.19)., ” Se o tópico for específico e concreto as crianças são levadas a pensar mais minuciosamente e aprofundadamente sobre aquilo que estão a pesquisar”. Na minha opinião, ainda ficaram algumas coisas por fazer, pois através da vivência com as crianças consegui perceber que elas são competentes, lançam constantes desafios múltiplos e interessantes, que dariam sem dúvida ótimos projetos futuros, no entanto, “uma boa pesquisa é feita mais em profundidade e menos em extensão” (Vasconcelos, 2012,p.19).

Através deste projeto consegui perceber na prática a importância e a mais-valia desta metodologia. A pedagogia de projeto tem, segundo Katz, três razões essenciais: contribui para um currículo equilibrado, estimula e valoriza o desenvolvimento intelectual e social das crianças e porque existem provas de que esta metodologia é eficaz (Katz & Chard, 1997,p.19).

Refiro alguns aspetos interessantes sobre métodos de avaliação, que adquiri nas unidades curriculares “Prática Educativa”, e que foram úteis e que puderam ser aplicados durante o estágio e que farão parte da minha vida futura como educadora. Considero importante referir o Sistema de avaliação das crianças (SAC), as três fases 1G (avaliação geral do grupo – Reconhecer); 2G (análise geral do grupo e contexto – Analisar) e 3G (definição de objetivos e iniciativas – Discernir). Tendo como fundamento os principais documentos oficiais relativos à avaliação em educação pré-escolar (OCEPE, Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância, Procedimentos e Práticas Organizativas e Pedagógicas na Avaliação na Educação Pré-Escolar, Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar), este instrumento tem como objetivo proceder a um acompanhamento das crianças, sob influência da abordagem experiencial em educação e do trabalho de Laevers (Portugal & Laevers, 2010). Este instrumento parece dar uma maior “consistência, continuidade e

coerência” ao desenvolvimento do currículo pré-escolar, atendendo aos resultados da ação educativa (Portugal & Laevers, 2010, p.144).

Resumindo, “o SAC coloca o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem no coração da Educação de Infância, respeitando a agência da criança e as suas estratégias naturais de aprendizagem” (Portugal & Laevers, 2010, p.144).

Além do SAC, referiu-se também a Escala de avaliação de ambiente em educação infantil (ECERS), que é um instrumento que tem por base um programa de melhoramento, desenvolvimento profissional e assistência técnica.

Durante o estágio, foi-nos pedido que nós estagiárias, realizássemos uma investigação com a “Abordagem do Mosaico – investigar a voz da criança”. Investigar a voz da criança supõe um olhar que a compreenda como alguém que, embora dependente, não é incompleto nem apenas projeto/futuro, mas alguém “que já é”, na sua individualidade e nas suas circunstâncias. Abordagem de mosaico foi desenvolvida por Alison Clark e Peter Moss como uma metodologia para escutar crianças pequenas, integrando ferramentas que permitem revelar as perspetivas das crianças através de informação diversa, nomeadamente verbal e visual.

Relativamente ao programa “Anos Incríveis”, este constitui-se, à semelhança dos instrumentos referidos anteriormente, como mais uma ferramenta ao dispor dos/as educadores/as, para aprender a gerir os comportamentos desadequados das crianças ao fazer emergir as suas características positivas.

Parte do sucesso deste estágio ficou a dever-se, sem dúvida, à educadora cooperante, cuja postura humana face ao grupo de crianças e ao contexto educativo, constitui um dos valores mais importantes e necessários, enquanto profissional de educação.

Fazendo agora uma retrospectiva global do processo formativo pelo qual passei, posso afirmar que a fase de implementação do projeto, foi o que me permitiu acompanhar, num maior período de tempo, o mesmo grupo de crianças, em que se revelou, para mim, uma mais-valia, porque assim tive maior espaço de iniciativa, de

tentativa e, algumas vezes, de erro, onde tendo podido ir redesenhando aquele que considero ser o meu perfil de educadora, embora tenha a consciência de que este será naturalmente reelaborado com o tempo.

Ao longo do estágio, trabalhei pela conquista da qualidade das relações positivas, favorecendo a interação, a comunicação e o diálogo com as crianças, equipa educativa e pais. Interagi de forma espontânea e adequada com as crianças, utilizando estratégias diferentes tendo em conta o desenvolvimento de cada uma, nunca esquecendo as que têm necessidades educativas especiais. Promovi a exploração, a liberdade, respeitando a curiosidade natural de cada criança. Usei o elogio como estratégia para apoiar cada criança e para controlar/alterar comportamentos no grupo. Fui responsável, disponível, empenhada, assídua, pontual e apliquei de forma construtiva os conhecimentos que fui adquirindo ao longo dos meses de estágio.

Posso afirmar que esta experiência foi bastante enriquecedora e estimulante, pois motivou a minha vontade de aprender, aumentando o meu desejo de realizar uma formação alargada e abrangente, para que possa agir consciente, reflexiva e ativamente no futuro profissional enquanto agente educativo. Um bom educador/a deve ter um conjunto de características pessoais: elevada autoestima e autoconceito, resiliência, empatia, assertividade, autorregulação, humildade, respeito, responsabilidade, solidariedade, flexibilidade, capacidade de mudança, inovação e, acima de tudo, ser uma aprendiz.

Quanto mais competente me tornar, maior será o meu contributo no sentido de uma formação e educação das crianças enquanto cidadãos do futuro, que se pretendem responsáveis, conscientes, capazes de pensar e agir, capazes de conviver e participar saudavelmente na sociedade e resolver por si só os seus problemas.

Termino com a seguinte frase:

“Um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem a serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender.”

Augusto Cury

Referências bibliográficas

Albuquerque, F. (2000). *A Hora do conto: reflexões sobre a arte de contar histórias na escola*. Lisboa: Editorial Teorema.

Anderseb Hans Christian (2008). Trunfas o espantalho. Revista Animação e Educação nº 241. Editora: Ediba

Anderseb Hans Christian (2012). A Sementinha. Revista Animação e Educação nº 241. Editora: Ediba

Baguley elizabeth (2007). as Ideias da Bia. Editora: Minutos de Leitura

Bento, M. (2012). *O perigo da segurança: estudo das perceções de um grupo de educadoras de infância*. Dissertação de mestrado em Psicologia da Educação. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de Coimbra

Brazelton, T., & Greenspan, S. (2002). *A criança e o seu mundo – requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença.

Brock, Avril; Dodds, Sylvia (2011) *Brincar – Aprendizagem para a vida*, Artmed Compromisso da Instituição

Cavalcanti, J. (2002). Caminhos da Literatura Infantil e Juvenil (2ªed). São Paulo: Paulus

Cavalcanti, J. (2006). *Malas que contam histórias: propostas de atividades para a dinamização de contextos lúdicos de aprendizagem*. Lisboa: Paulus.

Coelho, A. (2004). *Educação e Cuidados em Creche: Conceptualizações de um grupo de educadoras*. Dissertação de doutoramento. Universidade de Aveiro. (O Professor/Educador Reflexivo - Documento fornecido pelas docentes em Prática Educativa)

Clark, A. (2007). *Early childhood spaces - Involving young children and practitioners in the design process*. Netherlands: Bernard van Leer Foundation.

Clark, A.; Moss, P., & McQuail, S. (2003). *Exploring the Field of Listening to and Consulting with Young Children*. London: Department for Education and Skills.

Clark, A. & Moss, P. (2011). *Listening to Young Children. The mosaic approach*. London: Editora NCB

Clark Emma Chichester (2010). *A Mamã e Eu*. Editora: Caminho

Devries, R. & Zan, B. (1998). *A ética na educação infantil – o ambiente sócio moral na escola*. Porto Alegre. Artmed editora.

Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade e A Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.

Figueiredo, A. (2010). Espaços do brincar em contextos de infância. Em: *Cadernos de Educação de Infância*. N.º 90. Associação Profissional de Educadores de Infância. Lisboa.

Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D., & Lino, D. (1996). Educação pré-escolar – a construção social da moralidade. Lisboa: Texto Editora

Formosinho, J. (org.). (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora, Porto.

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

Gay Marie – Louise (2010). *Branquinha e o Maior Buraco da Terra*. Editora: Livros Horizonte

Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação Pré-Escolar*. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.

Kinney, L. & Wharton, P. (2009). *Tornando visível a aprendizagem das crianças Educação infantil em Reggio Emilia*. Artmed Editora: São Paulo.

Marques, M., Oliveira, C., Santos, V., Pinho, R., Neves, I., e Pinheiro, A. *O Educador como Prático Reflexivo*. (Documento fornecido pelas docentes em Prática Educativa).Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento de Educação Pré-Escolar.

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

Miro Joan (2006). *o~quadro mais Bonito do Mundo*. Editora: Melhoramentos

Oliveira- Formosinho, J. (1998). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito da Projecto Infância . In J. Oliveira - Formosinho, Modelos Curriculares para a Educação de Infância (2ª edição) (pp. 51- 92). Porto: Porto Editora

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

Oliveira-Formosinho, Júlia (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia em Participação*. Porto Editora. Porto.

Parente, C. (2010). Avaliação: observar e escutar as aprendizagens das crianças. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 89, 34-37.

Portugal, G. *Avaliação e Desenvolvimento do Currículo em Educação Pré-Escolar*. Acedido em 2 de novembro de 2013, em: http://www.eb23-dr-ruy-andrade.rcts.pt/m/Aval_e_desenvolvimento_do_Curriculum.pdf

Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar –Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto. Porto Editora.

Rutherford, R., & Lopes, J. (1993). *Problemas de Comportamento na sala de aula: Identificação, avaliação e modificação*. Porto editora

Silva, A. & Santos, S. (2008). *A Fantástica Aventura de Ler, ouvir uma História*. Monografia; Escola Superior de Educação de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Silva, I. et al. (1997). *Orientação Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.

Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A compreensão de Textos*. Lisboa: direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação.

Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação e Bolsas.

Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1990). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.

Torrão Marta (2006). *Come a Sopa, Marta!* Editora: Caminho

Webster-Stratton, C. (2010). *Os Anos Incríveis: Guia de Resolução de Problemas para pais de crianças dos 2 aos 8 anos de idade*. Braga: Psiquilíbrios Edições.

Webster-Stratton, C. (2013) *Os Anos Incríveis – Guia de Resolução de Problemas para Pais de Crianças dos 2 aos 8 Anos de Idade*. Braga: Psiquilíbrios Edições.

Webster-Stratton, C. (2007). How to promote children's social and emotional competence. London: SAGE. “Como Promover as Competências Sociais e Emocionais das Crianças “Tradução portuguesa para investigação ainda não editada.

White, J. (2014) *Orientações para fazer uma Cozinha de Lama. Cadernos de Educação de Infância n.º101*. Lisboa: APEI-Associação de Profissionais de Educação de Infância

Vale, V. (2012). *Tecer para Ter de remendar: O desenvolvimento socio emocional em idade pré-escolar e o programa Anos Incríveis para educadores de infância*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação, especialização em Psicologia da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra. 311pp.

Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.

Vasconcelos, T. (Coord.) et al (2012). *Trabalho por projetos na educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência, DGIDC.

Vygotsky, L. (1991). *A Formação Social da Mente* (4ª Edição). São Paulo: Martins Fontes.

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

Legislação:

Circular nº4/DGIDC/DSDC/2011. Avaliação na educação pré-escolar. M.E. – DGIDC. Lisboa.

Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007. Gestão do currículo na educação pré-escolar. M.E. – DGIDC. Lisboa. Escola Superior de Educação | Politécnico de Coimbra 78

Decreto-Lei n.º241/01 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201/01 – I Série A*. Ministério da Educação, Lisboa.

Decreto-Lei n.º 75 de 2008 de 22 de abril. *Diário da República nº 79/2008 – I Série*. Lisboa: Ministério da Educação

Lei – quadro 4/97 de 10 de fevereiro, *Diário da República nº 34/97 – I Série A*. Lisboa: Ministério da Educação.

Fonte de dados

Projeto Educativo da Instituição

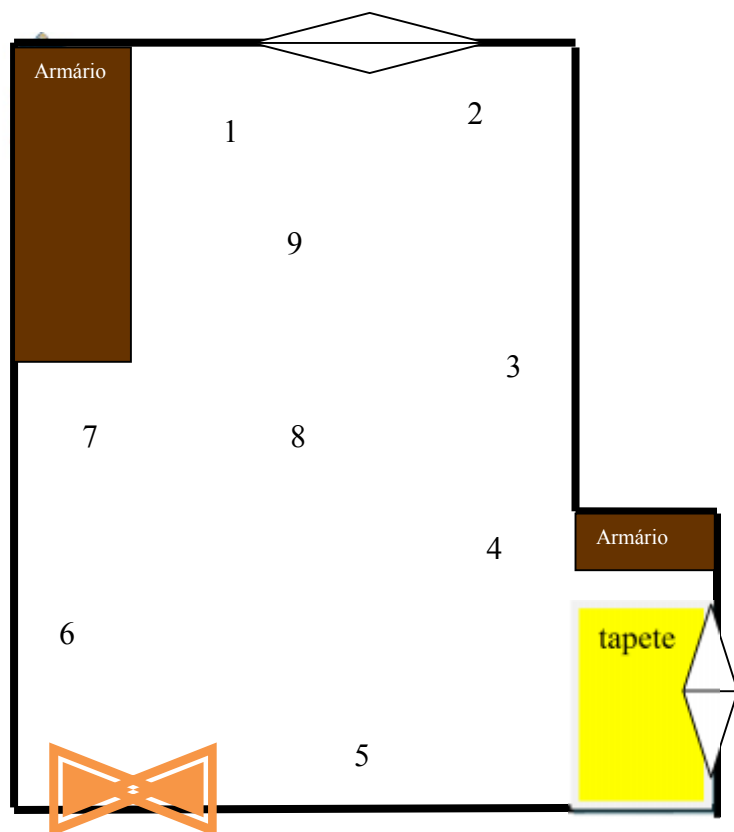
Projeto Curricular de Grupo

Regulamento Interno da Instituição



APÊNDICE II

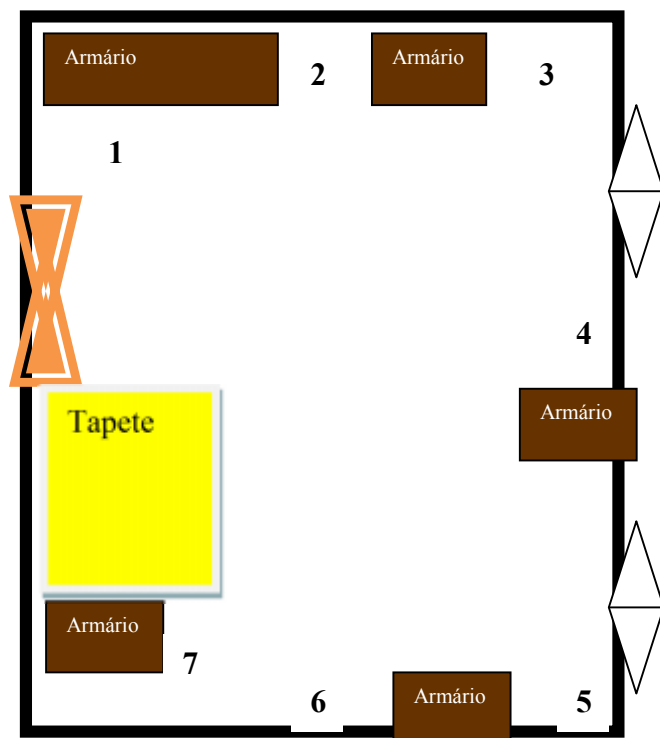
Figura n.º 1 Sala dos cantinhos



Áreas:

- 1 – Oficina
- 2 – Quarto
- 3 – Cabeleireiro
- 4 – Jogos
- 5 – Cozinha
- 6 – Quadro
- 7 – Mercado
- 8 – Escritório

Figura n.º 2 Sala das ciências

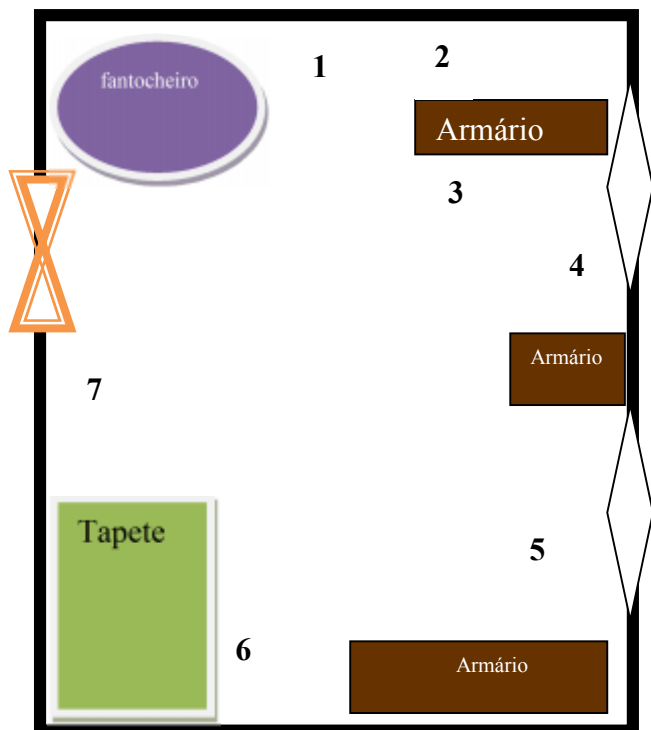


Áreas:

- 1 – Quadro (3 crianças)
- 2 – Leitura/escrita (4 crianças)
- 3 – Computador (2 crianças)
- 4 – Matemática (4 crianças)
- 5 – Ciências (4 crianças)
- 6 – Jogos (7 crianças)
- 7 – Biblioteca (4 crianças)



Figura n.º 3 Sala das Expressões



Áreas:

- 1 – Fantocheiro (3 crianças)
- 2 – Biblioteca (4 crianças)
- 3 – Modelagem (5 crianças)
- 4 – Grafismo/recorte/colagem (5)
- 5 – Pintura (4 crianças)
- 6 – Jogos (7 crianças)
- 7 – Quadro (3 crianças)

APÊNDICE III

Rotina diária do grupo de 4 anos

A rotina diária do grupo de 4 anos encontra-se estruturada e organizada da seguinte forma:

7h45 – Acolhimento no salão

9h – Ida para a sala de atividades

- Canção do bom dia;
- Canções mimadas;
- Historias / canções/lengalengas;
- Planificação do dia / as regras da sala

9h30 – Realização de atividades de escolha livre e/ou atividades planificadas e orientadas pelo adulto (em grande grupo o, pequeno grupo e ou individual); exploração das áreas e dos seus materiais.

10h15 – arrumação da sala

10h30 – Mudança de sala de atividades. Diálogo em grande grupo.

Realização de atividades de escolha livre e/ou atividades planificada e orientadas pelo adulto (em grande grupo, pequeno grupo e /ou individual), exploração das áreas e dos seus materiais;

11h45 – Arrumação da sala;

12h – Momento de higiene;

12h10 – Almoço

12h40 – momentos de higiene

12h45 – 13h – Ida para o dormitório (sexta)

14h45 / 15h – momento de higiene

15h – Lanche

15h30 – realização de atividades de escolha livre e/ou atividades planejadas e orientadas pelo adulto (em grande grupo, pequeno grupo e/ou individual), exploração das áreas e dos seus materiais.

17h30 – momentos de higiene;

17h45 / 18h30 – Ida para o salão para as crianças serem entregues aos pais;

18h30 – Encerramento da casa da criança.

APÊNDICE IV – Planificação de atividades

Plano de atividade para a 2ª semana (15, 16 e 17 de Janeiro de 2014)

Quarta dia 15	Quinta dia 16	Sexta dia 17
Sala dos cantinhos	Sala das ciências	Sala das expressões
- Registo sobre o que existe na maquete	- Concluir os registos	- Pintura
Sala das expressões	Sala dos cantinhos	Sala das ciências
- Modelagem	- Brincadeira livre	- Construção da maquete
Sala das ciências	Sala das expressões	Sala dos cantinhos
- Registo escrito	- Modelagem	Brincadeira livre

3ª semana (22,23 e 24 de Janeiro de 2014)

Quarta dia 22	Quinta dia 23	Sexta dia 24
Sala dos cantinhos	Sala das ciências	Sala das expressões
- Leitura e exploração da história “ O espantalho trunfas” - Conversa em grande grupo, sobre a confecção de um espantalho para a nossa horta e para a nossa maquete	- Continuação do jogo	-conclusão do espantalho
Sala das expressões	Sala dos cantinhos	Sala das ciências
- Elaboração do espantalho para a horta	- Brincadeira livre	- Jogo como crescem os legumes: (feijoeiro) sequência temporal
Sala das ciências	Sala das expressões	Sala dos cantinhos
- Jogo na área da matemática: número e quantidade; - Brincadeira livre	-continuação do espantalho	- Registo da semana; - Brincadeira livre;

Plano de atividades para a 4ª Semana (29 e 30 de janeiro de 2014)

Quarta dia 29	Quinta dia 30
Sala dos cantinhos	Sala das ciências
- Leitura e registo da história “A Sementinha”.	- Continuação da realização do Jogo da Germinação em pequenos grupos.
Sala das expressões	Sala dos cantinhos
- Elaboração do mini espantalho para a maquete da horta em pequenos grupos.	- Brincadeira livre.
Sala das ciências	Sala das expressões
- Leitura e exploração de imagens sobre o processo de Germinação. - Jogo da sequência temporal da Germinação do feijão em grande grupo.	- Dramatização com recurso a fantoches da história “Branquinha e o Maior Buraco da Terra”.

APÊNDICE V

Figura n.º 1 - Exploração de maquetes

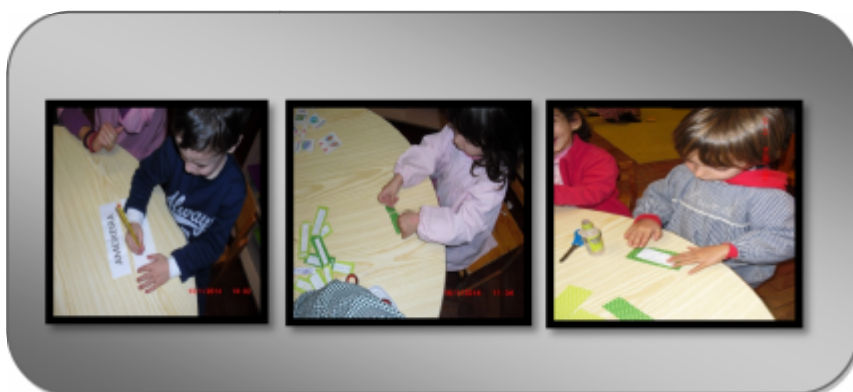
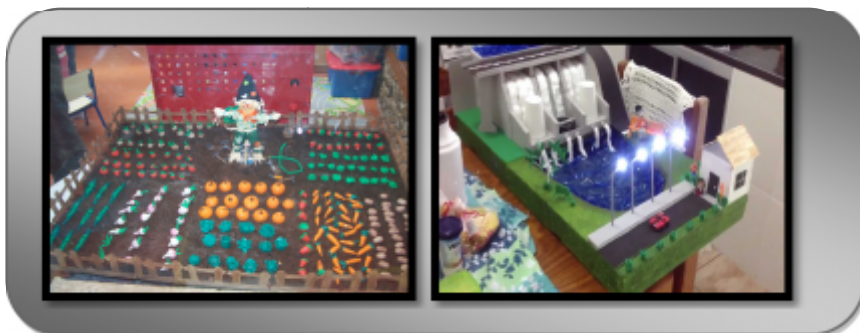


Figura n.º 2 – Identificação dos legumes

Para identificar os legumes da horta, optou-se por fazer o registo escrito em papel, no qual as crianças copiavam as palavras a partir das palavras escritas em computador). Por fim, reduziu-se a letra, plastificou-se e as crianças fizeram a colagem do mesmo num palito, como se tratasse de uma tabela.



Figura n.º 3 – Modelagem

Para trabalhar os legumes sugeriram a modelagem dos mesmos em pasta de modelar e pintá-los com tinta acrílica.

Para fazer as árvores de fruto utilizou-se rolos de cozinha, papel higiénico, folhas de jornal, ramos de árvore apanhados no coreto e tinta acrílica) Como a horta tem um composte e um depósito de água, estes também foram elaborados, utilizando garrafas de água.



Figura n.º 4 – Construção da maquete

Para a elaboração da maquete, utilizou-se terra preta, carrasca de pinheiro, brita, os materiais elaborados pelas crianças e, claro, a sua colaboração na montagem da mesma. Já esta tarefa, foi orientada por nós, fez-se em grande grupo, mas chamando a intervir cada criança isoladamente.



Figura n.º 5 – Exposição da maquete

A Maquete foi colocada no corredor com fotografias alusivas ao trabalho das crianças e o objetivo pretendido com a maquete



Figura n.º 6 – Formação de conjuntos

Neste jogo utilizamos os legumes elaborados pelas crianças em pasta modelar, cordões de várias cores, fotografia real do legume e números. Este jogo consistia em agrupar os legumes por conjuntos, identificá-los e contá-los.

APÊNDICE VI



Figura n.º 1 – Sequência da história do “Trunfas o espantalho”



Figura n.º 2 - Confeção do espantalho

Em pequeno grupo, e com a nossa ajuda, deu-se início à construção do espantalho para a horta. O grupo de trabalho era constituído por 4 crianças, as quais eram substituídas quando terminassem a sua tarefa.



Figura n.º 3 – Jogo “Aprender a contar na horta”

Foi um jogo baseado na atividade do dia anterior, que as crianças poderão usufruir sempre que quiserem, pois ficará exposto na área da Matemática. Esta atividade foi feita em pequeno grupo, na área da matemática.

Para a elaboração do jogo utilizamos uma caixa de madeira com divisórias, números até 20, cordas de várias cores e figuras dos legumes da horta da escola. Optamos por fazer o jogo em caixa de madeira, pois assim pode ser utilizado tanto pelas nossas crianças dos 4 anos, como as dos 3 e 5, sem o danificarem.

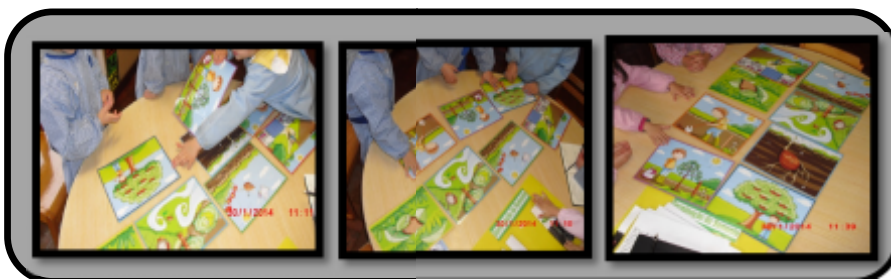


Figura n.º 4 – Exploração da História a sementinha e realização da sequência temporal



Figura n.º 5 – Germinação do feijão

Este jogo foi primeiramente efetuado em grande grupo e, posteriormente, de forma individual. As crianças realizaram o grafismo da germinação do feijão.



Figura n.º 6 – Construção do mini espantalho para a maquete.



Figura n.º 7 – Dramatização da história “Branquinha e o maior buraco da terra”.

Fiz a leitura da história imitando várias vozes e a colega de estágio a dramatização com os fantoches. As crianças mostraram-se muito atentas e gostaram muito da atividade, solicitando a repetição da mesma.



Figura n.º 8 – Momento de ternura entre uma criança e o coelhinho.

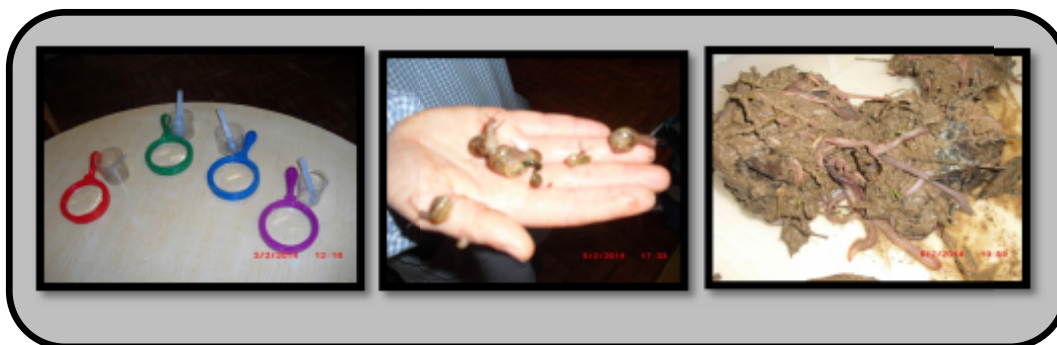


Figura n.º 9 – Cientistas por um dia

O grupo, ao qual foi denominado “Patrulha dos Tampinhas”, teria que formar equipas de 5 crianças, às quais seria entregue um *kit* de explorador (uma lupa, um copo e uma colher). Cada equipa teria que recolher um animal, sendo que este não poderia ser igual ao da outra equipa.

Por motivos climatéricos não foi possível realizar a atividade no exterior, tendo-se optado ir para a sala das educadoras realizar uma pesquisa na internet sobre os animais que vivem na terra. A cada grupo foi atribuído um animal, sendo que teriam de descobrir as características de cada animal atribuído.



Figura n.º 10 – Elaboração do painel informático

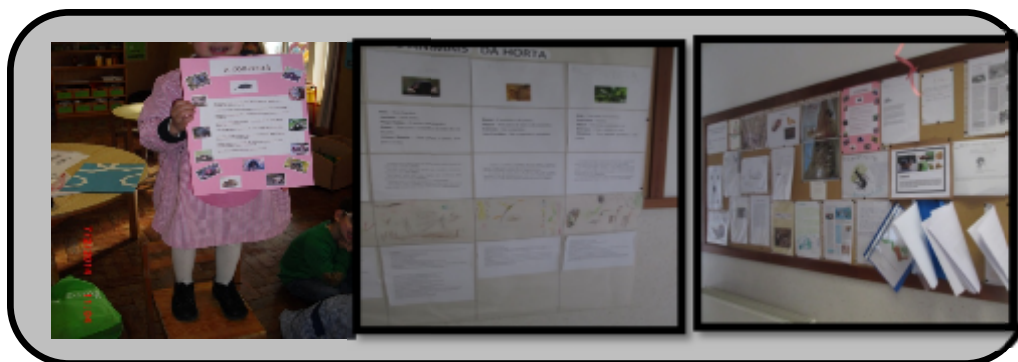


Figura n.º 11 – Exposição e explicação do painel informativo

O objetivo do painel seria a sua exposição no jardim-de-infância, para que toda a comunidade educativa o pudesse observar. Em todas as atividades, enquanto algumas crianças se encontravam connosco a trabalhar em pequeno grupo, as outras eram divididas pelas áreas da sala de atividades, de forma a manterem-se ocupados.

APÊNDICE VII

1ª estratégia de Planeamento - CAIXA COCD



Figura nº 1 Caixa COCD

A caixa COCD é uma maneira de selecionar ideias. Foi concebida por Mark Raison em 1997. Pode conter cerca de 40 ideias.

Existe algumas vantagens utilizando este método:

- velocidade: todo o processo de seleção pode levar cerca de 30 minutos;
- democrático: as escolhas são individuais;
- simples: precisa-se apenas de marcadores coloridos e adesivos;
- eficiente: sem preferências de discussão demorada e apoio visível;
- todos utilizam a mesma língua.

APÊNDICE VIII

Requalificação da cozinha de Lama

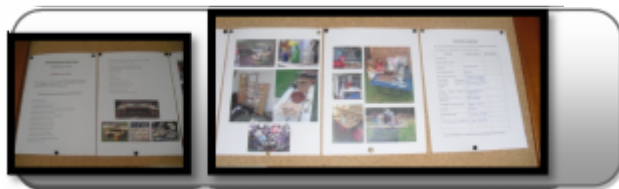


Figura nº 1 – Placar informativo

Pedido aos pais para a requalificação da cozinha de lama e lista de material necessário. Foi colocado no placar de informação dos 4 anos, na qual os pais escreviam o que conseguiam arranjar para a cozinha de Lama.



Figura nº 2 Requalificação da cozinha de lama Intervenção dos pais

Posteriormente à recolha de toda a informação obtida junto das crianças foi importante implicar os pais na etapa seguinte – **a intervenção no espaço** – considerando ser um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem, a sua colaboração e também de outros membros da comunidade, contribuiu para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças. (Ministério da Educação, 1997, p. 45)

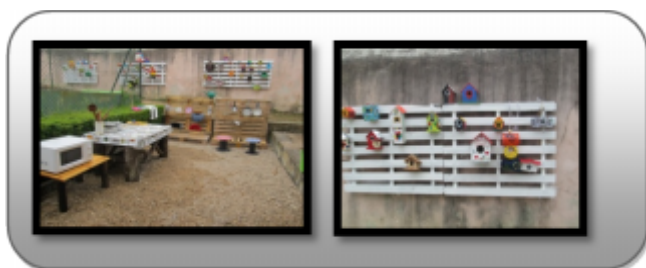


Figura nº 3 - O antes

A Cozinha de Lama tinha poucos recursos, para as crianças brincarem.



Figura nº 4 - O depois

Cozinha de Lama e Circuito da água, dois espaços renovados e com grande potencial para a aquisição de conhecimentos e de aprendizagens.

A ida à feira dos 23, teve como finalidade comprar ervas aromáticas, para plantar na nossa mini horta da cozinha de lama.

As ervas aromáticas são plantas, normalmente de pequenas dimensões, cujas folhas e outras partes verdes soltam aromas que as tornam muito utilizadas no preparo de diferentes pratos. a nossa erva aromática tem como finalidade, embelezar o espaço, dar aroma e as crianças puderem usar nos seus cozinhados, com a autorização e supervisão de um adult

APÊNDICE N.º IX - Atividades realizadas na sala de atividades



Figura n.º 1 – As Ideias da Bia

Conto apresentado ao grupo com o objetivo de reutilizar alguns materiais que por vezes consideramos apenas lixo tendo surgido fantásticas criações. Com este conto as crianças viram como um grupo de amigos conseguia divertir-se ao construir e utilizar as mesmas construções nas suas brincadeiras de faz-de-conta.

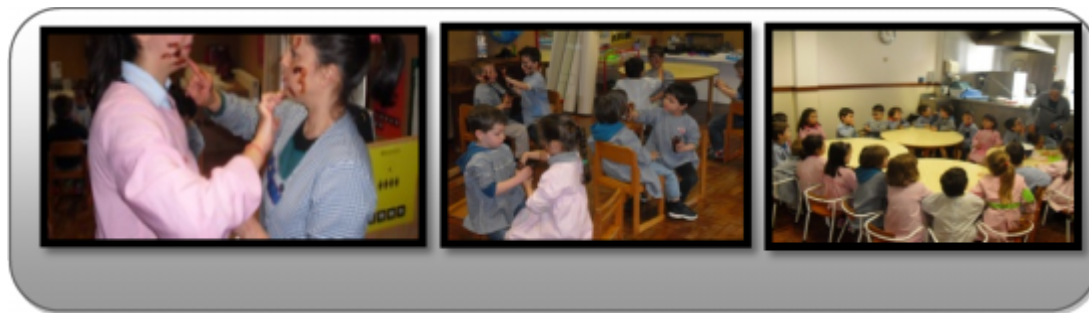


Figura n.º 2 - Confeção de bolo de chocolate e pintura facial com chocolate

Esta atividade vem em seguimento das crianças dizerem que na cozinha de lama queriam fazer bolo de chocolate. Assim decidimos fazer um bolo real com as crianças. Para tal, realizamos a atividade em grande grupo apresentando às crianças a receita do bolo e os ingredientes. Dispondo as crianças à volta da mesa fomos ajudando uma a uma a medir as quantidades e colocar num recipiente mexendo de seguida os ingredientes. Ainda no decorrer da atividade as crianças foram provando os alimentos presentes na mesa como farinha, açúcar e chocolate. Perante isto foi-lhes questionado “Qual é mais doce o açúcar ou a farinha?” ao que a criança responde “O chocolate é mais doce.”

A realização desta atividade em grande grupo permitiu que todas as crianças estivessem atentas à confeção do bolo e participassem na mesma.

Ao dar às crianças a provar os ingredientes percebeu-se que estas distinguem os mais doces dos mais amargos e reconhecem os alimentos que são apresentados e diferenciam o que estão a comer.

Por fim para interagirem entre eles, de uma maneira diferente e doce, optámos por fazer pinturas faciais com chocolate, iniciativa que teve bastante êxito.

APÊNDICE X - Teia de conceitos

“Antes da Intervenção”

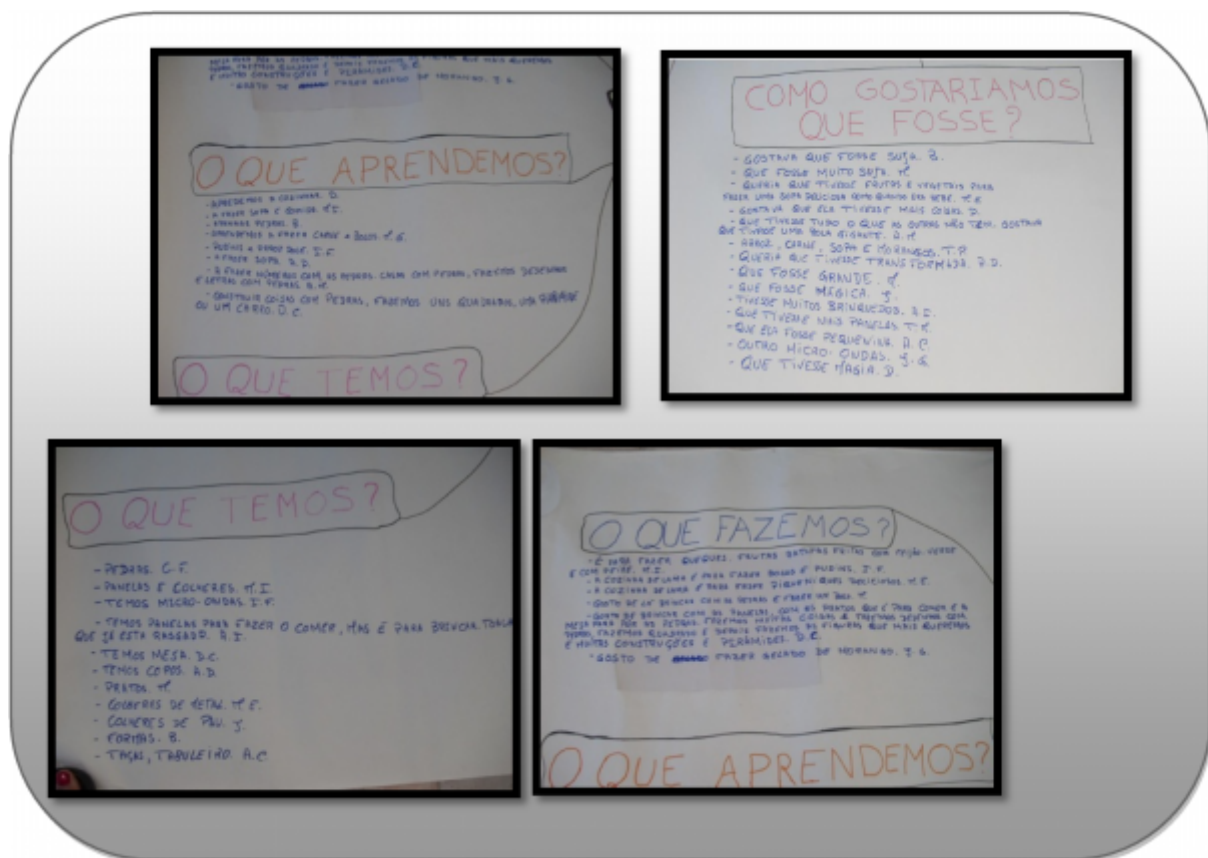


Figura nº 1 - Respostas às questões

O que fazemos na cozinha de lama? Para vocês o que é a cozinha de lama?

O que aprendemos na cozinha de lama? O que temos na cozinha de lama?

Figura nº 2 - Esboço da Teia

Criamos um esboço de como seria a nossa teia:

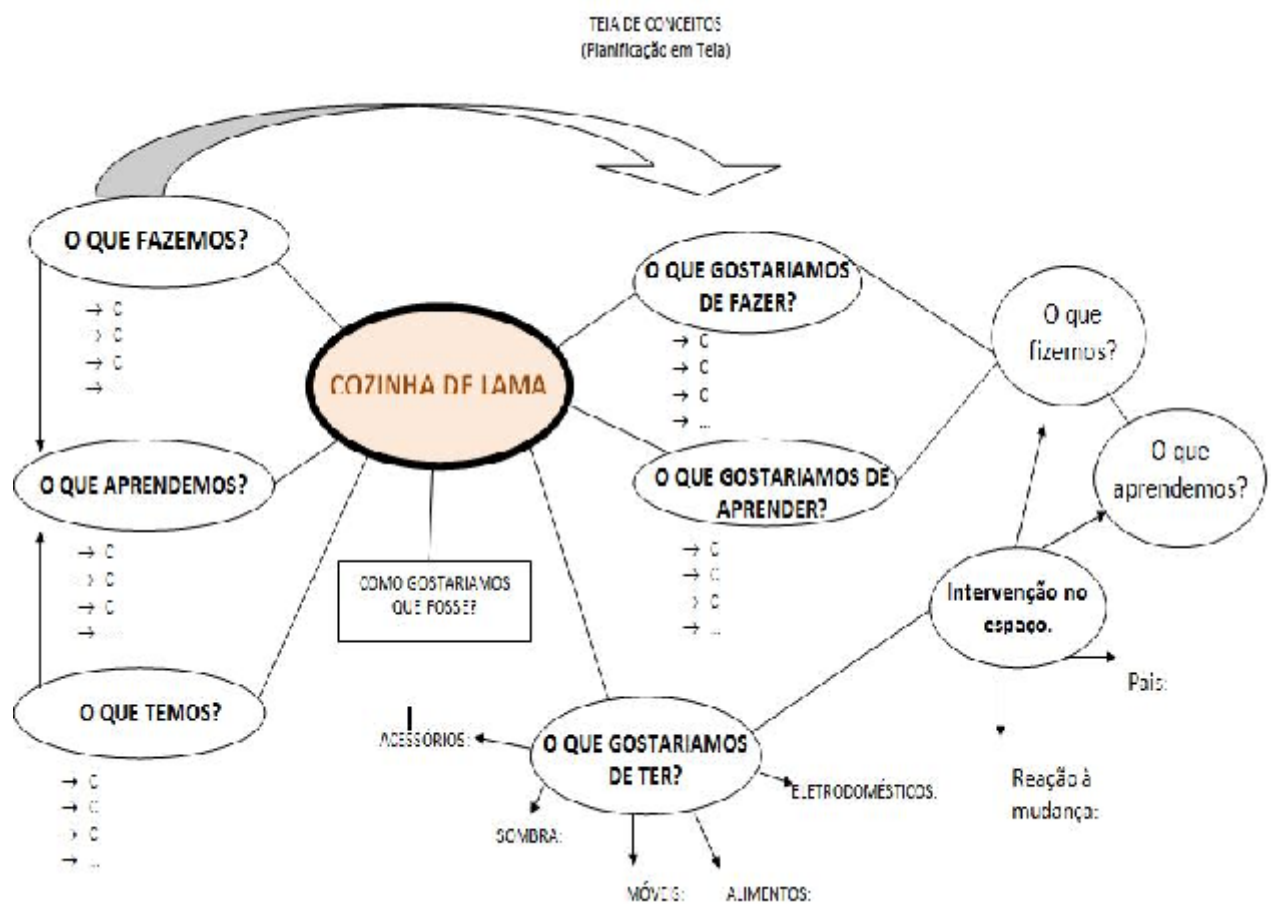




Figura nº 3 - Projeto / Desenho da cozinha de Lama Ser arquiteto por um dia...Cada criança desenhou a sua cozinha idealizada, utilizando vários e diferentes materiais: caneta, lápis, borracha, marcadores, lápis de cor, lápis de cera e guaches.

“Durante a Intervenção”

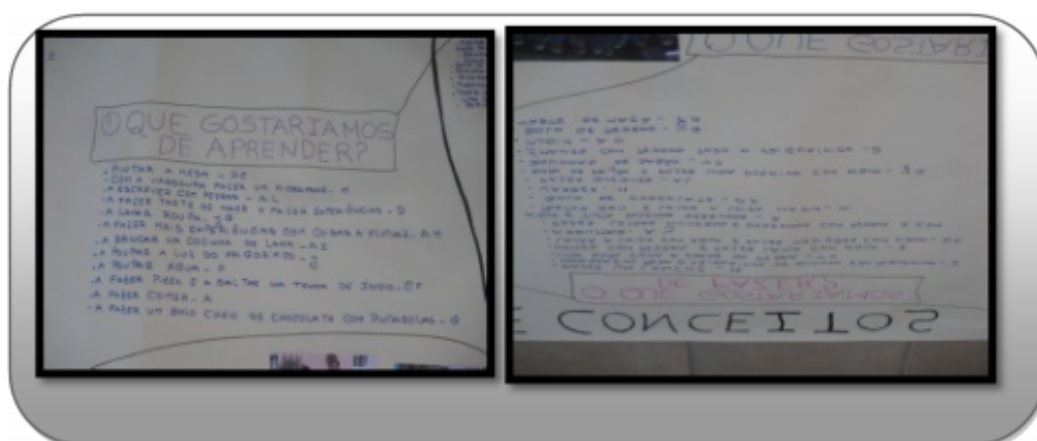
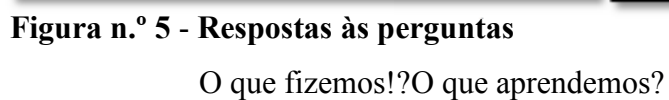


Figura nº 4 - Respostas às perguntas

Na cozinha de Lama: O que gostarias de aprender? O que gostarias de fazer?



Foi a partir da teia conceptual que se desenvolveram todas as atividades, procurando sempre ir ao encontro das necessidades, interesses e curiosidades das crianças.

APÊNDICE Nº XI



Figura nº 1 Lanche do dia da Mãe

Utilizaram-se diversos materiais para a confeção do bolo: lama, areia, carrasacas de pinheiro, bolotas, argolas, flores, penas, capsulas de café, etc...

A mesa foi decorada com os bolos, chá (água e flores de cor), café (água e terra).



Figura nº 2 Livro de receitas da Cozinha de Lama “Fora de Portas”

Cada criança fez o grafismo do seu bolo, e foi afixado no livro de receitas da cozinha de Lama.

APÊNDICE XII



Figura n.º 1 - Dossier da cozinha de Lama

As crianças forraram um dossier com pasta branca (papel higiénico e cola branca) e decoraram-no com elementos da natureza.

O dossier serviu, para colocar todos os trabalhos e registos feitos pelas crianças, com o objetivos dos pais e toda a comunidade educativa consultarem

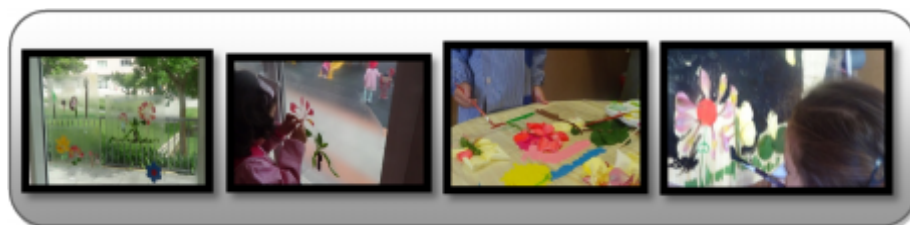


Figura n.º 2 - Desenho em papel autocolante transparente e com elementos da natureza

Atividade que consistiu na composição/desenho em papel autocolante transparente e com elementos da natureza (folhas, flores, paus, etc...) uma forma diferente de se fazer arte. Os trabalhos foram aplicados nas janelas do jardim-de-infância como fossem quadros vivos da natureza.

Documentação da prática:

APÊNDICE XIII – Planificação I

Projeto – “COZINHA DE LAMA” Potenciar o brincar livre ao ar livre									
Planificação: Semana 14, 15 e 16 de maio 2014									
Atividades :	SOPA MÁGICA <i>Figura 1</i>			EXPERIÊNCIA DA ÁGUA <i>Figura 2</i>			VISITA AO MUSEU DA ÁGUA <i>Figura 3</i>		
Objetivos:	Aperfeiçoar a motricidade fina recortando com a tesoura materiais diferentes do habitual.			Experimentar o comportamento de diferentes materiais na água.			Alargar e enriquecer situações de aprendizagem.		
	Organização do grupo	Recursos e matérias	Competências	Organização do grupo	Recursos e matérias	Competências	Organização do grupo	Recursos e matérias	Competências
	Em pequenos grupos de 6 crianças;	-Tesoura -Legumes variados; -Folhas; -Flores.	-Utilizar e manipular adequadamente a tesoura; -Identificar as características que distinguem os legumes, das folhas e flores utilizadas.	1º Momento em grande grupo; 2ª Momento em pequeno grupo	-Garrafão; - Água; - Objetos variados escolhidos pelas crianças.	- Capacidade de observar os diferentes acontecimentos; - Distinguir os objetos que flutuam daqueles que não flutuam.	Grande grupo	-Autocarro.	- Desfrutar novas situações / ocasiões de descoberta / exploração do mundo; - Revelar curiosidade e desejo pelo saber;
Avaliação:	Através de registo fotográfico e registos escritos.								



Figura nº 1- Confeção da sopa Mágica

A confeção/corte da sopa tinha de ser feita com uma tesoura, visto ser uma fragilidade do grupo. Importamos da sala a tesoura para o exterior com o objetivo de se r43 aperfeiçoar a motricidade fina, utilizando materiais diferentes do que estão habituados ex: couve, folhas, nabo, flores, etc Indo ao encontro daquilo que é preconizado nas (OCEPE) quando se diz que os educadores devem ver o espaço exterior como um “(...) prolongamento do espaço interior, onde as mesmas situações de aprendizagem têm lugar ao “ar livre”, permite uma diversificação de oportunidades educativas, pela utilização de um espaço com outras características e potencialidades” (ME/DEB, 1997, p. 39)

Motricidade fina é a capacidade para executar movimentos finos com controlo e destreza (por exemplo, usar uma tesoura).



Figura n.º 2 - Experiência do garrafão

Nesta experiência usamos um garrafão cortado, com água na qual as crianças introduziam um objeto escolhido por eles.

Tinha como objetivo saber se objeto introduzido flutuava ou se afundava. Questionou-se as crianças para saber se elas têm percepção dos termos “Afundar e Flutuar. Esta atividade foi feita no 1º momento em grande grupo, quando houve a explicação da mesma e num 2º momento em pequeno grupo.

Alguns objetos, quando colocados na **água** afundam, outros flutuam. Isso acontece devido a densidade do objeto. Conclusão das crianças, após as experiência.



Figura n.º 3 - visita ao museu da água

A visita de estudo é a estratégia que mais motiva a criança, porque constitui uma saída do espaço escolar. Além de envolver uma componente lúdica, também beneficia as relações interpessoais educador/criança. A visita é muito mais que um passeio, constitui um momento único de aprendizagem, que favorece a aquisição de conhecimentos. São um meio privilegiado para a criança aprender, compreender, conhecer e respeitar o mundo que a rodeia

APÊNDICE XIV – Planificação 2

Projeto – “COZINHA DE LAMA”
Potenciar o brincar livre ao ar livre

Planificação: Semana 21, 22 e 23 de maio 2014

Atividades:	EXPERIÊNCIA DA MAÇÃ E DA BATATA <i>Figura 1</i>			COMPOSIÇÃO/DESENHO EM ESPELHO COM PINÇA E ELEMENTOS DA NATUREZA <i>Figura 2-3</i>			32 HORAS NA ESCOLA <i>Figura 4-7</i>		
Objetivos:	Consolidar conceitos observados sobre a densidade da água			Aprender a explorar a sua criatividade.			Descobrir novas sensações ao vivenciar situações diferentes do quotidiano.		
	Organização do grupo	Recursos e matérias	Competências	Organização do grupo	Recursos e matérias	Competências	Organização do grupo	Recursos e matérias	Competências
	1.º Momento em pequeno grupo; 2.º Momento em grande grupo.	-Maças -Batatas -Bacia -Facas -Sal -	-Saber o que pode distinguir a água doce da água salgada; -	Individual	- Espelho; -Pinça; -Elementos da natureza (folhas, flores, carrascas de madeira, grãos de café, feijão, etc.)	- Criar transformações mentais; - Saber manusear uma pinça;	Grande grupo	-Tenda de grandes dimensões; -Tela e vídeo projetor;	-Sugerir o que se pretende fazer; -Saber respeitar o outro e trabalhar em equipa; -Saber mais sobre si próprio; -Saber como lidar e controlar as emoções que possam surgir. -saber contar o que se realizou;
Avaliação:	Através de registo fotográfico e registos escritos.								

Documentação da prática

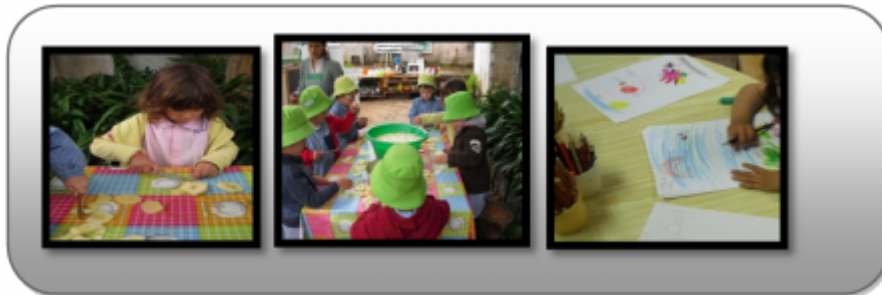


Figura n.º - 1 Experiência da Batata e da Maçã

EXPERIENCIA BATATA E MAÇA

Decidimos realizá-la em 1º em pequeno grupo, no corte dos legumes e depois em grande grupo, tentando que todas as crianças participassem na atividade. Inicialmente, numa perspetiva de analisar o que as crianças sabiam relacionado com o assunto. Algumas crianças cortaram a maçã e outras a batata aos pedacinhos utilizando desta vez uma faca, com o objetivo de aperfeiçoar a motricidade fina. Por fim juntaram tudo num recipiente com água. Foram tirando as suas conclusões:

- **A Batata vai ao fundo porque é mais pesada que a água, a maçã fica a flutuar porque é mais leve que a água!**

Como todas as experiências começámos por uma pergunta? "Como sabemos se o que vai ao fundo é batata ou maçã? As crianças responderam que se devia provar. E assim foi, algumas crianças provaram para se certificarem e explicarem aos colegas qual dos dois alimentos era a maçã e a batata.

Por fim juntou-se sal à água, que tinha como objetivo perceber a diferença de água doce da salgada e consolidar conceitos observados sobre a densidade da água.

- **A batata flutua, quando colocamos sal na água, porque ela fica mais densa**
- Bernardo

Por fim fez-se o registo/desenho da atividade, para colocar no dossier da cozinha de lama



Figura n.º 2 - Composição em espelho com pinça

As crianças foram convidadas para a realização de composições em espelho. Tinham ao seu dispor diversos materiais, na sua maioria elementos da natureza. O espelho, por si só, já era uma novidade e a particularidade de utilizarem pinças tornou o desafio ainda maior. A associação destes elementos ofereceu um grande estímulo para o envolvimento na execução das composições

A experiência destas composições foi extremamente enriquecida, num segundo momento, pela natureza especial de ser realizada no exterior, na zona da Cozinha de Lama. Este trabalho teve o intuito de promover e permitir a contagem.



Figura n.º 3 - Sequência do espelho

Realizaram-se outras obras de arte, mas desta vez, no chão, utilizando giz e diferentes materiais da natureza.



Figura n.º 4 - 32 horas

A Manhã foi de excitação, ao assistirem à montagem da tenda onde passámos a noite. Essa tenda foi disponibilizada pela Brigada de Intervenção de Coimbra. Houve interação entre as crianças e os soldados.



Figura nº 5- Construção de uma tenda de Índio

O Sr. Vítor chefe dos escuteiros de Santa Clara, foi convidado por mim e pela minha colega de estagio, para mostrar como se monta uma tenda de índio e partilhar experiências vividas nos seus acampamentos com os escuteiros. Ainda trouxe uma tenda em tamanho grande, na qual as crianças puderam ouvir e contar histórias, além de servir de refugio em alguns momentos de chuva intensa.



Figura n.º 6- Construção da fogueira

Ao seu redor colocámos troncos que serviram de bancos, tendo sido partilhadas experiências simples e agradáveis. Houve momentos de alegria e de euforia. Surgiram conversas sobre as pedras que as crianças iam recolhendo e colocando à volta da fogueira, observavam e explicavam as suas características mostrando o que as distinguia pelo tamanho, forma e a textura.

Também aprenderam as regras de segurança que se tem de ter junto a uma fogueira.



Figura n.º 7 – Experiência fantástica

Ao anoitecer hora de vestir o pijama e do jantar. As crianças estavam entusiasmadas e muito agitadas, por ser a primeira vez que dormiam na escola, para alguns a primeira vez que dormiam fora de casa, outros por estarem com os amigos. Houve imensos receios, mas foram todos superados.

Na tenda, para descontraírem, tiveram direito a cinema “Frozen”, acabando por adormecer. Acordar na escola foi, para as crianças o culminar de uma fantástica experiência que, segundo eles e os pais gostariam de repetir e de certeza que nunca irão esquecer.

APÊNDICE N.º XV - Momentos livres na cozinha de lama



Figura n.º 1 - Momentos Livres de Brincadeira na Cozinha de Lama

O contexto da cozinha de lama faz com que as crianças se envolvam **numa incrível variedade de ações** como: encher, deitar (derramar), esvaziar, transferir, misturar, mexer, agitar, fazer espuma, escavar, carregar, manipular, moldar, bater, amolecer, riscar, marcar, atirar, espalhar, borrifar, repartir, servir, alisar, selecionar, apanhar, colecionar, recolher, triturar, guarnecer, esmagar, moer, ralar, medir, acrescentar, ferver, peneirar, filtrar, separar, pipetar e decantar.

Da mesma forma, a **gama de experiências possíveis** é vasta, incluindo ordenar, classificar, cozinhar, transformar, criar, investigar, testar, repetir, experimentar, denominar, rotular, decorar, vender e usar.

O estímulo perfeito de experimentar e explorar as transformações físicas (fazendo) que ocorrem coloca o cérebro no lugar perfeito para **criar transformações mentais (imaginação)** – e a mistura facilmente se torna o café com açúcar, o bolo de aniversário, sopas e guisados,

gelado de muitos sabores, cremes e maquilhagem, bebidas mágicas e poções, feitiços e perfumes...

Este trabalho é cheio de **valor emocional, pessoal e social** e oferece o contexto para a aprendizagem de uma maravilhosa variedade de **vocabulário novo e interessante, para a linguagem verbal e a expressão.**

Jan White, 2014

Retirado da Brochura da edição n.º 101



Figura n.º 2 - Momentos livres com água

Ser capaz de Conhecer alguns aspetos relacionados com a física / química: brincar com água, encher e esvaziar recipientes, explorar efeitos de luz e sombra, jogar com formas, materiais, texturas, sujar-se, molhar-se, etc...

Apêndice XVI - Divulgação



Figura nº 1 - Convite aos pais para a divulgação do nosso projeto



Figura n.º 2 - “Dia Da Mãe”

Embelezamos este tema usando uma roda de carroça e duas escadas, local onde destacamos as várias fotos das crianças, proporcionando às suas mães o lanche surpresa na «Cozinha de Lama».



Figura n.º 3 - “Quando brinco ao ar livre eu aprendo”

Estrutura construída por canas de bambu, onde expusemos as fotografias dos vários momentos do grupo, acompanhadas por um poster.



Figura nº 4 - “As crianças agem de forma independente - *porque elas são capazes*”

É necessário que as crianças percebam a importância do brincar de diferentes formas e adquiram aprendizagens...



Figura nº 5 - “*Espaço exterior, preparado para a divulgação*”

A fogueira serve para momentos de reunião, convívio e de partilha.

A tenda foi mais um adereço que decidimos fazer com ajuda do Srº Vitor (escuteiro) e que serve para momento de lazer ex: ler e contar uma história ou mesmo dormir uma sesta.



Figura n.º 6 - Pannel com fotografias “As nossas maravilhosas 32 horas na escola”

Junto às paletes colocámos uma caneta e postites, para que os pais deixassem algum comentário, caso achassem pertinente. Eis alguns:

“Uma experiência que certamente os nossos filhotes jamais esquecerão! Parabéns”

“Para o ano que seja uma semana! Obrigado”.



Figura n.º 7 - “Cozinha de lama e as atividades realizáveis”

Atividades com valor emocional, pessoal e social ,que oferecem aprendizagens variadas com vocabulário novo e interessante promovendo a linguagem verbal e expressão.

Pannel com uma breve descrição das potencialidades que a cozinha de Lama oferece.

Figura n.º 8 - Poster de sensibilização para a existência de alguns dos direitos naturais das crianças

OS DIREITOS NATURAIS DAS CRIANÇAS



DIREITO AOS SENTIDOS
Toda a criança tem o direito de sentir os gostos e os perfumes oferecidos pela Natureza

DIREITO A SUJAR-SE
Toda a criança tem o direito de brincar com a terra, a areia, a água, a lama, as pedras



DIREITO À NATUREZA SELVAGEM
Toda a criança tem o direito de construir uma cabana nos bosques, brincar às escondidas entre os arbustos e trepar às árvores

DIREITO AO LAZER
Toda a criança tem o direito de viver momentos de tempo que não sejam planeados pelos adultos



Figura n.º 9 – Poster que pretendeu mostrar momentos de criatividade livre, diferente e autêntica



Figura n.º 10 – Poster que resumidamente traduz a reação que as crianças tiveram quando viram a cozinha de lama transformada,





Figura n.º 11 - Visualização do filme “Projeto”

Na sala dos Cantinhos colocamos pufs no chão para as famílias assistirem ao filme, onde puderam usufruir de uma série de imagens que mostravam o desenrolar do projeto e no qual as crianças eram as personagens principais.

O filme teve que ser visualizado na sala, pois no exterior, não tínhamos as condições necessárias para o fazer.



Figura n.º 12 - Lanche partilhado

Momento de confraternização e brincadeira livre na cozinha de lama, onde as crianças puderam em 1ª mão mostrar aos seus familiares as aprendizagens adquiridas.

APÊNDICE n.º XVII

Regras e Tarefas do jardim de Infância

REGRAS

Sala de atividades

- Falar baixinho
- Congelar +5
- Os jogos e materiais são para brincar
- Depois de brincar tenho de arrumar
- Fazer os trabalhos com empenho e dedicação
- Andar devagarinho0

Corredor

- Falar baixinho
- Andar devagarinho

WC

- Falar baixinho
- Andar devagarinho
- Fazer xixi na sanita um menino (a) de cada vez
- Descarregar o autoclismo de pois de usar a sanita
- A água é para lavar as mãos

Dormitório

- Entrar em silêncio
- Falar baixinho
- Andar devagarinho
- Deitar na cama para descansar ou dormir

Refeitório

- Os talheres são para comer
- Falar baixinho
- A comida é para comer
- Sentar-me virado (a) para mesa
- O guardanapo é para limpar a boca

TAREFAS

- Dar maça
- Regar
- Ler história
- Marcar presenças
- Arrumar a sala
- Marcar o tempo
- Dar o guardanapo
- Lavar o material

APÊNDICE XVIII

Grelhas analíticas da abordagem do Mosaico

ABORDAGEM DE MOSAICO

Análise de Informação Recolhida

TABELA 1 – Análise de conteúdos da conversa com as Crianças.

CATEGORIAS	CRIANÇA A	CRIANÇA B
PRAZER E GOSTO EM FREQUENTAR O JI	<i>“Gosto porque venho feliz e gosto de estar com os amigos e brinco com eles.”</i> <i>“Os dias são bons porque fazemos muitas coisas. Brincamos e trabalhamos.”</i>	<i>“A escola serve para fazer tudo. Podemos fazer na rua o que quisermos.</i> <i>Nas salas trabalho e brinco.”</i> <i>“Os dias que estou bem-disposto gosto muito de vir à Escola.</i> <i>“Gosto de fazer tudo.”</i> <i>“A escola serve para fazer tudo.”</i>
MOMENTOS/SITUAÇÕES/LOCAIS DE DESAGRADO	<i>“Às vezes não tenho vontade de vir à escola. Não gosto porque tenho saudades da mãe.”</i> <i>“Não gosto que os meus amigos me chamem nomes”</i>	<i>“Gosto mais ou menos de vir à Escola, porque há dias que me sinto mal e não me apetece vir.”</i> <i>“De ler histórias, detesto.”</i>
	<i>“Brinco no fantocheiro e nas construções e na biblioteca. No</i>	<i>“Gosto em primeiro da horta, depois do circuito</i>

MOMENTOS/SITUAÇÕES/ LOCAIS DE PREFERÊNCIA	<i>escorrega, na casa plástica.</i> <i>“Brinco na cozinha de lama e no circuito de água (atiro água com os borrifadores).”</i> <i>“Gosto do "puf" e a horta, da zona de brinquedos dos bebés.”</i> <i>“E gosto muito da sala dos cantinhos.”</i>	<i>de água, depois da cozinha de lama. O puf, o campo de jogos, o coreto e depois os baloiços.”</i> <i>“Cá dentro mostrava as salas de expressões, cantinhos e depois as ciências.”</i> <i>“Gosto da Escola toda.”</i> <i>“Tirar fotografias à escola.”</i>
GOSTO EM ESTAR COM O ADULTO	<i>“Os adultos ralham pouco.”</i> <i>“Gosto de falar com a D (Educadora) e com a M (Auxiliar).”</i>	<i>“Nas salas temos que fazer o que as professoras dizem.”</i> <i>“Gosto de trabalhar com a D (Educadora) e com a M (Auxiliar).”</i>
MUDANÇAS DESEJADAS	<i>“Mudava a cozinha da sala dos cantinhos. Comprava uma taça da "Minie" para os bebés brincarem.”</i> <i>“Mudava a oficina, gostava de ter uma chave de parafusos.”</i> <i>“Na sala das ciências mudava a biblioteca para uma tenda e cor-de-rosa.”</i> <i>“Na rua mudava a cor dos baloiços.”</i>	<i>“Mudava as paredes ao contrário. As paredes de dentro para fora. O branco para dentro. Os computadores para verde. Os quadros brancos mudava para amarelo.”</i> <i>“Lá fora mudava os baloiços. Desenhava baloiços nas paredes. Queria as paredes mais coloridas.”</i> <i>“Mudava as flores da</i>

		<i>“No coreto gostava de hortinha para flores encontrar uma pá para pôr vermelhas.”</i> <i>areia na árvore gigantesca.”</i> <i>“Gostava de ter um baloiço maior.”</i> <i>“Mudava os desenhos que faço.”</i> <i>“Gostava de ter pássaros vivos numa gaiola para explorar o pássaro.”</i> <i>“No coreto gostava de ter insufláveis como no dia da criança e piscinas de bolas para brincarem.”</i> <i>“Temos um cesto de basquetebol. Gostava de ter jogos no coreto. Jogo de futebol, com bolas e baliza. Um escorrega com água para escorregar no coreto.</i> <i>“Podíamos trabalhar nas árvores (casa da árvore).”</i>
AMIZADE BRINCADEIRAS	E	<i>“Gosto de brincar e trabalhar e de aprender coisas novas com os amigos.”</i> <i>“Gosto de brincar com os amigos.”</i> <i>“Nas salas trabalho e brinco nas áreas com os amigos.”</i> <i>“Brinco com a G., M, e a J. com os brinquedos de casa (Minie e Mickey).”</i>

TABELA 2 – Análise de conteúdos da conversa com a Auxiliar.

CATEGORIAS	CRIANÇA A	CRIANÇA B
SIGNIFICADO DE VIR AO JI	<i>“Acha que é divertido.”</i>	<i>“O B adora o JI. Brinca, diverte-se, gosta de</i>

		aprender. É uma criança feliz.”
DEFINIR UM DIA PRAZEROSO	“Passar o dia na sala dos cantinhos, vestida de princesa e a fazer grafismo.”	“Poder brincar na cozinha de lama.”
CLASSIFICAR UM DIA DESAGRADÁVEL	“Não brincar nos cantinhos e ter de comer peixe.”	“Não poder ir à rua.”
PREFERÊNCIAS NO JI	“Brincar na sala dos cantinhos, fazer desenhos e brincar na cozinha de lama.”	“Grafismo, jogos. Adora ter um caderno e escrever.”
LIGAÇÃO ENTRE PARES E ADULTOS.	“A A não é uma criança que demonstre muito os afetos é muito meiga, mas não consigo dizer ninguém em particular.” “Quanto aos amigos é muito amiga da A.C., M., G. e da A.L.”	“Gosta muito da Y. (Coordenadora do JI)”

TABELA 3 – Análise de conteúdos da conversa com a Educadora.

CATEGORIAS	CRIANÇA A	CRIANÇA Y
SIGNIFICADO DE VIR AO JI	“A A gosta muito do Jardim de Infância de brincar com as amigas, fazer pinturas, jogos,	“O B gosta muito do JI. É uma criança muito feliz. Gosta muito de brincar

	brincar ao faz de conta. É uma criança feliz.”	com os amigos e empenha-se muito nas atividades.”
DEFINIR UM DIA PRAZEROSO	“Um dia em que brinca na sala dos cantinhos com roupa de princesa, na cozinha de lama, que pinta e nunca é contrariada.”	“Um bom dia para o B é um dia onde brinque nos espaços exteriores, cozinha de lama, circuito de água, baloiços, coreto ou campo.”
CLASSIFICAR UM DIA DESAGRADÁVEL	“Comer peixe, ser contrariada e não brincar na rua nem nos cantinhos.”	“Um dia em que não vá à rua brincar.”
PREFERÊNCIAS NO JI	“Gosta de brincar ao faz de conta na sala dos cantinhos, na cozinha de lama e nos baloiços.”	“Brincar na cozinha de lama, escrever, ler histórias e correr no coreto.”
LIGAÇÃO ENTRE PARES E ADULTOS.	“Não demonstra especial preferência pelos adultos. Adora brincar com as meninas em especial A. L., A.C. e M. Ultimamente tem brincado muito com a E.”	“O B gosta muito da A. (Coordenadora do JI)”