

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório Final

À descoberta com crianças de 5 anos

Joana Mafalda Santos Pinto

Coimbra

2013

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório Final

À descoberta com crianças de 5 anos

Joana Mafalda Santos Pinto

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Ana Coelho

Coimbra

2013

“ A infância é o tempo de maior criatividade na vida de um ser humano”

Jean Piaget

Agradecimentos

Nesta etapa final de Mestrado em Educação Pré-escolar presto os meus agradecimentos a todas as pessoas que me ajudaram a concretizar este sonho de ser Educadora de Infância.

A nível académico, agradeço à minha orientadora de estágio, professora doutora Manuela Carrito pela sua disponibilidade em estar sempre presente para esclarecer as minhas dúvidas.

À professora doutora Ana Coelho, orientadora do relatório final. Obrigada pela compreensão e por se mostrar sempre disponível no esclarecimento de dúvidas tanto a nível académico como profissional.

A todos os professores da ESEC que me acompanharam, não só no mestrado, mas também ao longo de todo o curso mostrando-se sempre disponíveis para ajudar em todas as situações. Foram uma mais-valia na minha formação.

À instituição e equipa educativa, onde realizei o meu estágio, pela forma carinhosa como me acolheram.

À educadora cooperante, Cristina que foi, sem dúvida, um pilar e um apoio durante esta prática. Obrigada pela disponibilidade profissional, pessoal e pela amizade.

Ao grupo de crianças, obrigada pela receção, pelo carinho, pelas aprendizagens, pelas lágrimas e, principalmente, pelos sorrisos que me proporcionaram.

Aos colegas e amigos de Licenciatura e Mestrado por todo o apoio que me deram.

À minha família por me ter apoiado, incentivado e nunca me ter deixado desistir nos meus momentos de maior fraqueza.

Aos meus pais que, com muito esforço, sempre me apoiaram nesta caminhada. Pelas suas palavras de apoio, conselhos e estarem sempre “aqui” quando eu mais precisava.

À minha irmã por ser uma pessoa especial e pela sua ajuda preciosa tanto na realização de trabalhos como a nível profissional.

À minha afilhada, em especial, aos meus avós, tios, primos por me terem acompanhado e terem acreditado em mim.

A ti avô, que onde quer que estejas, sei que estarás orgulhoso de mim.

A alguém especial que, no decorrer desta caminhada, nunca me abandonou e foi, sem dúvida, uma grande ajuda. Sem esse apoio nunca teria conseguido chegar ao fim.

À “tia Maria”, pelo entusiasmo e ajuda para que concretizasse o sonho de ser Educadora de Infância.

A todos os meus grandes amigos, cuja lista seria longa. Obrigada pelas palavras sábias, pela ajuda, por ouvirem os meus desabafos, por aturarem as minhas “neuras”, enfim, por tudo! Sem vocês não teria conseguido chegar aonde cheguei.

A todos, um muito obrigado e um sincero agradecimento.

Título: Relatório Final

Resumo: O presente Relatório Final, foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa do Mestrado em Educação Pré-Escolar, lecionado na Escola Superior de Educação de Coimbra para a aquisição do grau de mestre em Educação Pré-Escolar.

Desta forma, o presente Relatório tem por base a análise crítico-reflexiva do meu percurso formativo.

Expõe a caracterização da Instituição, a caracterização do grupo e do ambiente educativo onde se inclui o espaço e o tempo das interações com o meio, com as famílias e a prática da educadora cooperante.

Todo este processo se completa com as experiências-chave mais significativas e que se tornaram muito importantes para a minha aprendizagem e formação como futura educadora de infância, nomeadamente a importância da leitura no pré-escolar, o trabalho por projeto, o Movimento Escola Moderna, o Sistema de Acompanhamento das Crianças e a investigação que consistiu na escuta/audição das vozes das crianças.

A investigação tem como tema “ o que pensam as crianças acerca da sua experiência e vivência diária no jardim-de-infância”, fundamentada teoricamente e complementada com dados recolhidos no terreno, através das entrevistas.

Palavras-chave: estágio, crianças, experiência de aprendizagem, jardim-de-infância, Movimento da Escola Moderna

Title: Final Report

Abstract: : The present Final Report, was undertaken as part of the Syllabus of educational practice of the master's degree in Preschool Education, lectured in the school of education of Coimbra for the acquisition of a master's degree in pre-school Education.

Thus, the present Report is based on the critical-reflexive analysis of my formative journey.

Exposes the characterization of the institution, the characterization of the Group and of the educational environment including space and time of interactions with the environment, with families and the practice of nurturing cooperative.

This whole process is completed with the most significant key experiences that have become very important to my learning and training as future kindergarten teacher, notably the importance of reading in preschool, the work by design, the Modern School Movement, the system of Monitoring of children and investigation which consisted in listening/hearing the voices of children.

Research has as its theme "what they think the children about their experience and daily life in kindergarten", grounded in theory and supplemented with data collected on the ground, through the interviews.

Keywords: training, kids, learning experience, kindergarten, the Modern School Movement

Sumário

Introdução.....	1
PARTE I – À descoberta de uma nova experiência.....	5
Capítulo I – Contextualização Educativa.....	7
1. Caraterização da Instituição.....	7
2. Caraterização do grupo.....	10
3. Caraterização do ambiente educativo.....	12
3.1. Organização do Espaço e do Tempo.....	12
4. Caracterização da prática da educadora cooperante.....	17
Capítulo II – Fases do estágio.....	21
1. “Vamos partir...” (observação do contexto educativo) - 1.ª Fase.....	21
2. “ Vamos descobrir...” (entrada progressiva na ativação da prática) - 2.ª Fase.....	23
3. “ O que aconteceu...” (desenvolvimento das práticas pedagógicas) - 3.ª Fase.....	25
4. “ Já descobrimos!” (projeto pedagógico) - 4.ª Fase.....	27
PARTE II – À descoberta das experiências-chave.....	29
Capítulo III - A importância da leitura na educação pré-escolar.....	31
Capítulo IV - O trabalho por projeto.....	37
Capítulo V - O Movimento Escola Moderna.....	47
Capítulo VI - O Sistema de Acompanhamento das Crianças.....	53

Capítulo VII - Investigar as vozes das crianças (investigação).....	59
Considerações Finais.....	73
Referência Bibliográficas.....	81
Apêndices.....	87
Anexos.....	143

Abreviaturas

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

GT – Grounded Theory

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar

SAC – Sistema de Acompanhamento das crianças

Índice de Quadros

Quadro 1 – Categoria “Finalidades da ida à escola”

Quadro 2 – Categoria “Aprendizagens realizadas na escola”

Quadro 3 – Categoria “Opiniões sobre a escola”

Quadro 4 – Categoria “Quem decide na escola”

INTRODUÇÃO

A realização do presente Relatório Final insere-se na disciplina de Prática Educativa, integrada no Mestrado de Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.

Este documento visa demonstrar, de um modo sintético e claro, o percurso formativo que teve a duração de seis meses, concretamente entre 14 de novembro e 17 de maio. Incide sobre a contextualização do estágio e uma descrição reflexiva do percurso formativo, bem como, as experiências-chave que comportam uma componente descritiva, reflexiva e investigativa que foram muito importantes para a minha formação.

O relatório é constituído por duas partes. A primeira, Parte I, é dedicada ao contexto educativo da prática pedagógica desenvolvida num jardim-de-infância. Mais especificamente, integra uma breve descrição que se debruça sobre pontos fundamentais: a caracterização do contexto e a organização na sala dos cinco anos.

Na caracterização do contexto, abordo o meio envolvente fazendo referência aos aspetos mais relevantes que caracterizam a Instituição: o seu funcionamento global, organização interna, o grupo de crianças, o ambiente educativo onde inclui a organização do espaço e do tempo e, também, a prática da educadora cooperante. É feita, ainda, uma descrição, embora sucinta, do percurso realizado nas quatro fases do estágio, em que descrevo sintética e reflexivamente o percurso formativo realizado no estágio, subdividindo-o nas quatro fases em que se estruturou.

A primeira fase diz respeito a um período de observação e análise do ambiente educativo; a segunda fase compreende a entrada progressiva na atuação prática que corresponde à realização de atividades pontuais; a terceira fase engloba o desenvolvimento de práticas pedagógicas, onde já

foi exigido planificar e desenvolver atividades orientadas pela educadora cooperante e a quarta e última fase envolve a implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico.

Por fim, na Parte II consta a reflexão acerca das experiências educativas vivenciadas e observadas durante o referido estágio, das quais, a primeira está relacionada com a importância da Leitura no Pré-Escolar, seguindo-se o trabalho por Projeto, o Movimento da Escola Moderna, o Sistema de Acompanhamento das Crianças e a Investigação. Estas experiências-chave foram observações que considero importantes ao longo deste estágio.

No que diz respeito ao subtítulo escolhido, “À descoberta com crianças de 5 anos”, surgiu no âmbito do projeto trabalhado com as crianças no decorrer deste estágio e que irei sistematizar ao longo do presente Relatório.

Através deste percurso, tive a oportunidade de alargar horizontes e perceber o quão importante é a educação pré-escolar na vida das crianças, visto que é nesse momento que se promovem estratégias de aprendizagem para que cada criança consiga estruturar o seu pensamento e as suas ideias. O contacto com o meio envolvente proporciona às crianças saberes sobre as tradições e um conhecimento mais aprofundado do meio onde vivem.

PARTE I

À Descoberta de uma nova experiência

Capítulo I – Contextualização Educativa

Neste primeiro capítulo, faço a caracterização da Instituição onde estagiei, assim como o grupo dos cinco anos, a caracterização do ambiente educativo, incluindo a organização do espaço e do tempo, as interações estabelecidas com o meio e com as famílias e a prática da educadora cooperante.

A informação recolhida para a elaboração do texto passou, essencialmente, pela leitura e análise do Projeto Curricular de Grupo (2012/2013) e do Projeto Educativo (2010/2013), assim como a observação, os diálogos/ trocas de ideias com a educadora cooperante, com as crianças e restante equipa, bem como a sustentação na literatura, que também foi muito importante e oportuna.

1. Caracterização da Instituição

A Instituição onde decorreu a minha prática pedagógica é uma Instituição Particular de Solidariedade Social¹ fundada em 1999, e serve famílias que residem e trabalham na sua área geográfica, a qual se insere no distrito de Coimbra.

A Instituição divide-se em dois edifícios que servem as valências de creche e jardim-de-infância. Quanto aos recursos humanos, existe a equipa educativa composta por educadoras de infância e assistentes operacionais, que estão preparadas para interagir com todas as crianças.

Quanto ao meio envolvente, a Instituição considera muito importante as saídas ao exterior, seja na área urbana da cidade, seja a outros pontos do país, pois potenciam situações de aprendizagem nas quais as crianças contactam com o meio ambiente natural. Deste modo, a criança tem a

¹ IPSS será, daqui em diante, utilizado para denominar Instituição Particular de Solidariedade Social.

oportunidade de experimentar situações novas e diferentes, ampliando os seus conhecimentos, o que a ajuda a compreender melhor o mundo que a rodeia.

A relação entre a instituição e os pais/família dá-se com muita frequência e em qualquer momento. Os pais, de manhã ou ao fim da tarde, quando trazem e levam as crianças, conversam com as educadoras e assistentes operacionais, mantendo sempre um contacto permanente. São convidados a cooperar com o jardim-de-infância, nomeadamente com o grupo de meninos do seu educando, partilhando experiências e dinamizando sessões de animação/informação previamente planeadas.

O envolvimento das famílias e da comunidade contribui de uma forma significativa para valorizar as expressões culturais do meio.

A complementaridade entre a educação pré-escolar e a família visa a integração e preparação da criança na Instituição que vai frequentar. Interagindo com o meio familiar e cultural em que a criança se insere, a educação pré-escolar torna-se mediadora entre esta cultura e aquela que a criança terá que adquirir para uma aprendizagem de sucesso. Esta Instituição segue o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna².

No que diz respeito à organização do tempo, a Instituição abre as portas às 8.00h e fecha às 19.00h para todos os grupos etários, podendo existir alguma flexibilidade de horário, conforme as especificidade e as necessidades das crianças.

Tal como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar³ (Ministério da Educação⁴, 1997) indicam, a educação pré-escolar deve

² O aprofundamento deste Modelo Pedagógico constará no Capítulo V da Parte II.

³OCEPE será, daqui em diante, utilizado para designar Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

familiarizar “a criança com um contexto culturalmente rico e estimulante que desperte a curiosidade e desejo de aprender. É o conjunto das experiências com sentido e ligação entre si que dá a coerência e consistência ao desenrolar do processo educativo” (M.E, 1997:93).

A educação pré-escolar, com a Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar, consagra o ordenamento jurídico da Educação Pré-escolar, na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986.

A Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro) estabelece como princípio geral, no artigo 2.º, que

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.

No entanto, ao longo de quinze anos, a educação pré-escolar tem sofrido mudanças aos níveis da formação de educadores e da organização curricular. Neste sentido, surge o Decreto-Lei nº147/97 com o objetivo de garantir igualdades de acesso à educação a todas as crianças. No ano de 1997, “a educação pré-escolar foi oficialmente definida como o lugar de desenvolvimento de atitudes e de aprendizagem da linguagem, de expressão artística e de um conhecimento geral do mundo” (Dionísio e Pereira, 2006:2).

As OCEPE surgem no mesmo ano, assumindo-se como “um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou

⁴ME será, daqui em diante, utilizado para designar Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (ME, 1997:13). Perante estes princípios, assume-se que o educador deverá desempenhar um papel fundamental que ao nível do desenvolvimento curricular deverá ter em conta as áreas de conteúdo. Devido ao facto das áreas de conteúdo serem “consideradas como fundamentais na organização de contextos e oportunidades de aprendizagem”, encontrando-se “organizadas em três blocos: Formação Pessoal e Social; Conhecimento do Mundo; e Expressão e Comunicação” (Dionísio e Pereira, 2006:3).

2. Caraterização do grupo

Em relação ao grupo, é composto por crianças de cinco anos, constituído por vinte e três crianças, das quais doze raparigas e onze rapazes. O grupo é o mesmo que frequentou o ano anterior e ficou mais enriquecido com a entrada de três crianças novas, sendo que uma delas já frequentava o jardim-de-infância. A segunda criança veio de outra instituição no início do ano, e a terceira criança entrou no mês de fevereiro. Contudo, no decorrer deste estágio, saíram quatro crianças deste grupo. Três delas regressaram ao seu país de origem e outra saiu por motivos financeiros.

Segundo a educadora cooperante, estas crianças tiveram alguma dificuldade em integrar-se no grupo, pois inicialmente sentiam-se intimidadas e bastante apreensivas em relacionar-se com o restante grupo. Atualmente já estão integradas e a participar nas atividades, tendo uma delas mais dificuldade na aprendizagem, embora não esteja sinalizada com Necessidades Educativas Especiais⁵.

⁵ NEE será, daqui em diante, utilizado para denominar Necessidades Educativas Especiais.

Neste grupo existem crianças de várias nacionalidades (portuguesa, brasileira, chinesa, angolana, timorense e ucraniana), o que permite trabalhar com mais facilidade a multiculturalidade e o conhecimento inerente às tradições de cada país. As OCEPE valorizam este aspeto dizendo que “o conhecimento do meio de origem das crianças é bastante importante para perceber o tipo de crianças que temos na sala”, assim como as suas vivências, necessidades e interesses (ME, 1997:33).

Pelo que observei, este grupo de crianças já tem uma grande autonomia no que respeita à sua higiene e alimentação, utilização da sala de atividades, dos espaço e materiais e no que respeita às rotinas. Este grupo mostra bastante interesse e responsabilidade pelas atividades propostas, na maior parte das vezes por eles sugeridas, e mostram grande autonomia nas áreas/oficinas.

Pude constatar que as crianças mais autónomas ajudam as crianças com mais dificuldades, sendo possível encontrar interesses comuns, como as atividades que envolvem movimento, como a Expressão Físico-Motora, as realizadas no exterior e de Expressões Plástica e Musical e as sessões de culinária. É de grande interesse a área do Faz-de-Conta por parte das crianças do sexo feminino e a área das Construções por parte das crianças do sexo masculino. As atividades realizadas na área da Biblioteca são de interesse comum devido à ênfase que é colocada no conto de histórias e na pesquisa de alguns temas.

Trata-se de um grupo que demonstra interesse quer pelas tarefas matemáticas, encarando-as como um desafio, quer pelas atividades desenvolvidas ao nível da área de Conhecimento do Mundo, tendo em conta que as crianças possuem uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia.

As crianças pertencentes a este grupo adoram descobrir coisas novas, gostam muito de fazer experiências e ficam muito entusiasmadas com as suas descobertas, levando-as, muitas vezes, a novas perguntas que dão asas a novos projetos. Chauvel e Michel (2001:7) sublinham esta ideia, dizendo que o educador deve valorizar “o esforço das crianças ao interessar-se pelos resultados das suas pesquisas”.

3. Caraterização do Ambiente Educativo

A organização do ambiente educativo constitui o suporte da atividade pedagógica, por isso deve ser facilitador da aprendizagem da criança. Concordo com as OCEPE quando referem que "o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive" (ME, 1997:31).

3.1 Caraterização do Espaço e do Tempo

O espaço “constitui-se como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas, sendo também o reflexo do modelo educativo” (Zabalza, 1992:14).

A organização do ambiente educativo é fundamental e deve refletir as indicações fornecidas pelo modelo de trabalho escolhido, ou seja, a forma como é organizado e utilizado e o espaço físico da sala constitui a imagem do educador.

Quanto ao espaço da sala de atividades, encontra-se dividido de acordo com o modelo do MEM, ou seja, o equipamento, os materiais e a organização das áreas da sala funcionam com uma estratégia para consolidar e concretizar as finalidades educativas. O espaço deve criar

um ambiente estimulante, proporcionar as aprendizagens e promover interações diversificadas.

Os materiais foram etiquetados de forma a facilitar a sua utilização, uma vez que a catalogação permite a autonomia da criança. Todo o espaço foi organizado de modo a facilitar o livre acesso a todos os materiais.

Em cada área existe material característico do tipo de experiências de aprendizagem que nelas se podem realizar, organizado de forma a permitir à criança uma visão daquilo que cada espaço lhe pode oferecer.

A qualidade pedagógica dos materiais foi tida em conta pois, através destes, a criança realiza aprendizagens significativas no âmbito das áreas de conteúdo presentes nas OCEPE. Tal como afirma Oliveira-Formosinho (2007:67) um "ambiente rico em materiais tem todas as condições para provocar essas aprendizagens".

Assim sendo, a sala de atividades está organizada áreas que se encontram dispostas por todo o espaço, para que as crianças possam circular livremente⁶ (vide Apêndice 1).

Estas áreas encontram-se identificadas através do registo escrito, no qual as crianças participaram. As áreas têm um limite de crianças e ao lado do registo escrito estão números que indicam quantas crianças podem estar nessa área. A criança coloca o seu cartão com o nome e, deste modo, também percebem que se a área para onde querem ir tem o total de crianças preenchido, não podem colocar o seu cartão, tendo que escolher outra área que não esteja preenchida (vide Anexo 1).

De acordo com Zabalza (1998:257)

⁶ As áreas da sala de atividades encontram-se referenciadas no Capítulo V da Parte II.

as áreas de jogo – trabalho devem estar claramente delimitadas, de modo a que cada criança possa distinguir facilmente os limites de cada uma. Isso não significa que as áreas tenham que ser compartimentos estanques, mas uma clara delimitação das áreas contribui para a organização mais definida do espaço, o que, por sua vez, favorece a sua utilização autónoma pelas crianças e contribui para que possam construir mentalmente o espaço.

O espaço da sala usufrui de critérios positivos, como a diversidade de materiais, a autonomia no acesso aos mesmos e à segurança.

A gestão do tempo processa-se tendo como auxílio a Agenda Semanal para servir de orientação nas atividades das crianças. A organização desta agenda é feita pelas crianças e também é ilustrada para afixar na sala de atividades (vide Anexo 2).

A parte da manhã começa com um momento prévio de conversa em grande grupo. Nesse momento, são contadas as novidades, faz-se a marcação das presenças e assinala-se o estado do tempo.

O tempo educativo “contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividades, em diferentes situações – individual, com outra criança, com um pequeno grupo com todo o grupo – e permite oportunidades de aprendizagens diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo” (ME, 1997:40).

Torna-se essencial organizar o tempo de forma estruturada e flexível para que “os diferentes momentos tenham sentido para as crianças” (ME, 1997:40). As crianças precisam de ter o tempo estruturado para se conseguirem organizar e saberem o que fazer nos diferentes períodos do dia e ser flexível, de modo a que a rotina possa ser alterada consoante as necessidades, interesses e experiências de aprendizagem vivenciadas

pelas crianças. Toda esta rotina deve fornecer um clima de segurança às crianças, para que estas se sintam capazes de desempenhar as suas atividades autonomamente.

As OCEPE afirmam que

a distribuição do tempo relaciona-se com a organização espaço pois a utilização do tempo depende das experiências e oportunidades educativas proporcionadas pelos espaços. O tempo, o espaço e a sua articulação deverão adequar-se às características do grupo e necessidades de cada criança” (ME, 1997:40).

É extremamente importante estabelecer uma rotina com todas as crianças, de forma a estas tenham mais segurança no trabalho e que se tornem mais autónomas.

A rotina da sala de atividades foi pensada com intencionalidade pedagógica para permitirem o trabalho individual, a pares, em pequeno e grande grupo com a ajuda, ou não, do adulto. Para facilitar a compreensão dessas rotinas, foi criada a Rotina e a Agenda Semanal. A Rotina serve de suporte à Agenda Semanal nas atividades desenvolvidas, existindo “momentos que se repetem com uma certa periodicidade”, tal como o momento das Áreas e Projetos (ME, 1997:40) (vide Anexo 3).

As rotinas são essenciais no desenvolvimento do dia, pois

atuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro (principalmente em relação às crianças com dificuldades para construir um esquema temporal de médio prazo) por um esquema fácil de assumir. O quotidiano passa, então, a ser algo

previsível, o que tem importantes efeitos sobre a segurança e a autonomia (Zabalza, 1998:52).

Como pude observar, as crianças, com estas rotinas, conseguem saber o que fazer em cada momento do dia, sabem o que precisam para realizar determinadas atividades e vão assim, apropriando-se da sua vida pré-escolar. É importante que a criança vá conseguindo uma autonomia nas suas atividades do dia-a-dia, graças ao processo das rotinas. Este tem a finalidade de criar uma forma de conduta estável, regular, dinâmica, hábil, capaz de adaptar-se a situações não só repetidas e habituais como também novas e modificadoras. Tal como é preconizado nas OCEPE (ME,1997:40), “ a sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa (...) conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão”.

As rotinas, embora tenham uma organização bem definida, “devem ser flexíveis as necessidades do grupo e de cada criança, de acordo com os fatores contextuais da vida diária” (Folque, 2012:58). Este é um facto observado durante este período de estágio, pois a educadora altera as rotinas consoante as necessidades do grupo.

O educador deve conceber horários e rotinas centradas nas necessidades e interesses das crianças, oferecendo-lhe um sentimento de controlo e de presença, pois “as referências temporais são securizantes para a criança e servem como fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente, futuro; contexto diário, semanal, mensal, anual” (Silva. 2002: 40).

4. Caracterização da prática da educadora cooperante

As OCEPE valorizam a atividade do educador dizendo que "a diversidade de situações e a variedade de reações das crianças que iniciam a educação pré-escolar exigem uma grande atenção, flexibilidade e receptividade por parte do educador para encontrar as respostas mais adequadas" (ME,1997:88).

Um educador tem como principal objetivo intervir no sentido da superação das potencialidades e problemas do grupo. É da sua competência do educador adequar a sua prática às necessidades das crianças. Neste sentido,

essa intencionalidade exige que o educador reflita sobre a sua ação e a forma como a adequa às necessidades das crianças e, ainda, sobre os valores e intenções que lhe estão subjacentes. Esta reflexão é anterior à ação, ou seja, supõe planeamento; acompanha a ação no sentido de a adequar às propostas e de responder a situações imprevistas; realiza-se depois da ação, de forma a tomar consciência do processo realizado e dos seus efeitos (ME, 1997:93).

No que diz respeito às práticas da educadora cooperante, pude observar que esta adequa a sua prática tendo em conta os interesses e as necessidades das crianças, planeando situações de aprendizagem desafiadoras com o intuito de as estimular. Durante as suas atividades, a educadora estimula a curiosidade e a exploração de vários materiais, promovendo, assim, mais interesse e colaboração por parte das crianças.

A educadora cooperante assenta a sua prática em princípios diversos tais como um ambiente organizado, acolhedor, alegre, seguro e desafiante, uma pedagogia assente na atividade lúdica, focalizada na cooperação, a

organização de um ambiente educativo de modo a potenciar o desenvolvimento da responsabilidade social nas crianças, o estímulo à resolução positiva de conflitos, a perspetiva de que as crianças aprendem ativamente e um trabalho cooperativo com os pais e a comunidade.

Quando as crianças estão no tempo de trabalho autónomo, a educadora percorre as diversas áreas falando com cada criança para perceber o que estão a fazer e como estão a desenvolver a atividade e tira dúvidas se necessário. Tive a oportunidade de observar que, quando as crianças têm mais dificuldades nalguma área, a educadora dedica algum tempo individual a cada criança, utilizando várias estratégias, exercícios e jogos, de modo a que da próxima vez, essa dúvida não persista.

No que diz respeito ao planeamento de atividades, estas são discutidas na Reunião de Conselho, onde é planeada a Agenda Semanal. Nesta reunião, a educadora tinha a preocupação de criar um ambiente no qual a linguagem fosse a grande protagonista, onde permitia a todas as crianças falarem, criando uma interação constante entre a educadora e as crianças (vide Anexo 4). A linguagem “é uma das peças-chave da educação infantil. É sobre a linguagem que vai sendo construída o pensamento e a capacidade de codificar a realidade e a própria experiência, ou seja, a capacidade de aprender” (Zabalza, 1998:51).

Sendo a educação pré-escolar complementar da ação educativa da família, a educadora procura sempre manter interligação com os pais, de modo a que estes participem em "situações educativas planeadas pela educadora para o grupo" (ME, 1997:45).

No que diz respeito à avaliação, a educadora cooperante defende que deve ser usada para beneficiar as crianças. É feita com as crianças de uma forma democrática, de acordo com o modelo seguido na Instituição, o MEM. Sendo assim, a educadora avalia mensalmente, semanalmente e

diariamente, de acordo com os dados recolhidos junto das crianças. Diariamente, fá-lo através das comunicações, semanalmente através das reuniões de grupo e mensalmente com a consulta de alguns dos instrumentos de pilotagem (vide Apêndice 2).

Capítulo II - Fases do estágio

Este capítulo destina-se a uma apresentação sucinta das quatro fases em que se dividiu o meu estágio. A primeira fase, de 14 de novembro a 21 de dezembro, tem como objetivo a observação do contexto educativo, a segunda fase, de 9 a 18 de janeiro e de 20 de fevereiro a 22 de março, tem como objetivo a entrada progressiva na atuação prática, ou seja, desenvolvendo algumas experiências de aprendizagem com o apoio da educadora cooperante, a terceira fase, de 3 a 26 de abril, exige a planificação de atividades e, por fim, a quarta fase, de 2 a 17 de maio, refere-se à implementação de um projeto com as crianças.

Tal como Vasconcelos (1997:13) salienta, “as OCEPE implicam a intencionalidade da atividade educativa, o que quer dizer que o exercício da docência deve incluir a planificação, a intencionalidade do quotidiano pedagógico, a avaliação e o registo”.

1. “Vamos partir...” (observação do contexto educativo) - 1.ª Fase

Esta primeira fase foi de adaptação ao jardim-de-infância, à educadora e às crianças. A relação com a educadora foi bastante fácil, uma vez que é uma pessoa muito acessível e simpática, recebendo-nos⁷ muito bem e deixando-nos muito à vontade.

A fase de observação é de enorme importância e tal como conforme as OCEPE preconizam,

observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características

⁷ O plural refere-se a mim e à minha colega de estágio.

das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades
(ME, 1997:25).

Durante esta fase, a ansiedade, as expetativas e os medos eram um grande entrave. Era uma realidade nova, no qual nunca tinha tido contacto. Serviu para observar e integrar-me no grupo de crianças e nas rotinas da instituição. A educadora pôs-nos à vontade e deu-nos autonomia para interagir com as crianças e dinamizar algumas experiências de aprendizagem. Tivemos oportunidade de dar sugestões, de auxiliar a educadora nas propostas que sugeria ao grupo.

Pude observar, durante este período, a preparação para o Natal. Aqui pude interagir com as crianças apoiando-as nas atividades, desde a decoração da sala à elaboração de prendas para o Natal, bem como nos ensaios para a festa.

Nas várias áreas, tive também oportunidade de observar atividades no âmbito da Matemática, da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, da Expressão Plástica, Leitura e Elaboração de Histórias e Realização de pinturas individuais.

Estes momentos de observação serviram para tirar algumas dúvidas e observar a relação educadora/crianças onde pude perceber que as crianças desempenham um papel ativo na construção do seu desenvolvimento.

Esta fase foi essencialmente de observação, mas também de orientação de pequenos grupos de trabalho e colaboração com a educadora cooperante. As atividades foram as práticas pedagógicas mais relevantes que saliento nesta fase de observação, e que, de alguma forma, contribuíram para a minha integração na sala e no grupo e para a minha

formação. Permitiu, também, conhecer as rotinas do grupo e a dinâmica da instituição, criando, assim um suporte para as fases seguintes.

2. “Vamos descobrir...” (entrada progressiva na ativação da prática) - 2.ª Fase

Esta fase consiste na reflexão da prática pedagógica. É exigido mais do que simplesmente observar. Consiste numa entrada progressiva na atuação prática, desenvolvendo e dinamizando tarefas pontuais em colaboração com a educadora cooperante.

Depois das férias de Natal, foi altura de regressarmos ao jardim-de-infância onde fomos recebidas com grande entusiasmo por parte das crianças. Nesta altura, festejava-se a época do “Dia dos Reis” e no decorrer das atividades, as crianças construíram coroas e ouviram a história do surgimento do Bolo-Rei, contada pela educadora cooperante. Esta atividade levou à deslocação a uma pastelaria para a confeção deste bolo característico, o que permitiu o contacto com a comunidade e com o meio envolvente. Esta colaboração com o meio envolvente tem efeitos importantes e positivos no desenvolvimento das crianças (vide Anexo 5).

Para dar continuidade ao projeto “Descobrir Coimbra”, foi altura das crianças visitarem o Centro Histórico de Coimbra e a Torre de Almedina (vide Anexo 6). Partindo da realidade social que se vive no contexto do jardim-de-infância, surgiram os problemas concretos que deram origem a inúmeras atividades.

O plano de ação a desenvolver para resolver o problema que surgiu foi elaborado pelas crianças e pela educadora cooperante. Trata-se de um modelo aberto e flexível que tem por base os interesses das crianças, ou seja, do seu desejo de aprender e aprofundar as suas experiências. Pode levar à construção de um currículo adequado ao desenvolvimento dessas

aprendizagens. Desta forma, o nosso projeto e as atividades realizadas partiram desde sempre das dúvidas e sugestões do grupo, permitindo às crianças ver abordados os seus interesses, suscitando-lhes motivação.

As crianças, durante estas visitas, demonstraram um grande interesse em saber a história da sua cidade e mantiveram-se muito atentas.

No dia vinte e oito de janeiro começámos, pela primeira vez, a intervir nas atividades com as crianças, onde as preparámos e orientámos sem a ajuda da educadora cooperante. As OCEPE indicam que “na intervenção profissional do educador esta intencionalidade passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando” (ME, 1997: 25). As fases de observar, de agir, de avaliar, de comunicar e de articular constituem-se como orientações globais para o educador desenvolver as suas práticas.

As atividades desenvolvidas enquadraram-se nos seguintes conteúdos presentes na Agenda Semanal: Expressão Físico-Motora e Musical, Ciências, Matemática, Dramatizações e Contos de Histórias, Jogos de Língua/Descobertas nos Textos, Visitas à comunidade envolvente, Culinária, Pintura.

Nesta fase, foi feita a aplicação também pela primeira vez do Sistema de Acompanhamento das Crianças⁸. A Ficha 1G consistiu na avaliação geral do grupo e pretendia que nós avaliássemos o grupo de crianças, quanto aos níveis de bem-estar emocional e implicação. O registo destas informações permite ao educador partilhar e analisar as suas descobertas no final do dia de forma a planear o dia seguinte.

O meu balanço final é positivo e consegui alcançar os objetivos traçados para esta fase, embora ainda com alguma insegurança.

⁸ SAC será, daqui em diante, utilizado para denominar Sistema das Acompanhamento das Crianças.

A realização das atividades levou-me a uma melhor integração no grupo de crianças, assim como na interação com as mesmas, o que facilitou a próxima fase da prática educativa.

3. “ O que aconteceu...” (desenvolvimento das práticas pedagógicas)

- 3.ª Fase

Nesta fase, pretendo descrever as quatro semanas de prática educativa, que englobaram planificações e a atuação de atividades no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Durante este período, demos continuidade ao projeto começado anteriormente pela educadora cooperante, e que passou a ser o projeto final desta prática educativa, “Descobrir Coimbra”. Importa refletir que, de certa forma, “o educador tem sempre um papel determinante na decisão de desencadear o projeto, quer apoiando e alargando as propostas das crianças, quer apresentando propostas” (ME, 1998:102).

No decorrer desta fase, ajudámos a educadora cooperante na planificação e organização das atividades para o dia festivo do Dia da Mãe. As atividades desenvolvidas para o projeto final relacionaram-se com o descobrir da cidade e de aspetos inerentes à mesma.

A Lenda de Coimbra foi dada a conhecer às crianças através do teatro de sombras (vide Anexo 7). As sombras constituem um suporte para atividades de dramatização. Se as formas mais simples (...) podem ser realizadas pelas crianças, as formas mais elaboradas exigem o apoio do educador para construir silhuetas que as crianças poderão utilizar” (ME,1997:61). Com este teatro de sombras, pretendia-se que o grupo ficasse a conhecer a Lenda de Coimbra, assim como o significado de alguns símbolos presentes no brasão da cidade. Com estes

conhecimentos, as crianças receberam a visita da ilustradora Rita Duque que as ajudou a ilustrar a Lenda de Coimbra (vide Anexo 8).

A confeção do arroz doce, doce característico da sua cidade, foi dada a conhecer às crianças sendo, inicialmente, explicada “A Lenda do arroz doce” (vide Anexo 9). De forma a proporcionar às crianças o contacto com a música característica da cidade e com os instrumentos que são usados para o tocar, visitaram a visita à Casa do Fado, localizada no Centro Histórico de Coimbra (vide Anexo 10). As crianças também usufruíram de uma visita a um atelier para ver os Azulejos de Coimbra (vide Anexo 11).

Para as crianças observarem o local onde D. Pedro e D. Inês viveram durante algum tempo, foi proporcionada a visita à Quinta das Lágrimas (vide Anexo 12). Esta visita teve o intuito da dramatização da peça de teatro “O amor de Pedro e Inês”, a qual foi o final do projeto realizado no último dia de estágio. Antes da realização da dramatização da peça de teatro, as crianças ouviram a história e foram feitos ensaios para, desta forma, as crianças se apropriarem da peça de teatro e dos seus papéis⁹.

No decorrer das atividades para o projeto “Descobrir Coimbra”, também ocorreram atividades no âmbito da Matemática e do dia festivo do Dia da Mãe.

No âmbito da Matemática, as atividades implementadas intitularam-se “O Jogo dos Números e das Cores” e “Dividir o 10”. A primeira atividade foi articulada com a Expressão Físico-Motora e tinha como objetivo ter noção das cores, dos números e de os relacionar. A segunda atividade tinha como objetivo dividir o número 10 de várias formas, ajudando a desenvolver o raciocínio (vide Anexo 13).

⁹ Os ensaios da peça de teatro “O amor de Pedro e Inês” serão posteriormente aprofundados no Capítulo II da Parte II.

As atividades do dia festivo do Dia da Mãe basearam-se no conto de histórias, músicas, diálogos e criação de quadras e poemas, trabalhos de Expressão Plástica e atividades e de Culinária.

4. “ Já descobrimos!” (projeto pedagógico) - 4.^a Fase

Esta última fase foi a conclusão do projeto “Descobrir Coimbra”, onde realizámos a dramatização da peça de teatro “O amor de Pedro e Inês”. Para a divulgação da peça de teatro “O amor de Pedro e Inês”, as crianças convidaram as restantes crianças das outras salas da Instituição.

As crianças mostraram-se bastante ansiosas e preocupadas, e estavam empenhadas em decorar as suas falas e procurar os respetivos acessórios. Desta forma, através do corpo/voz podem exprimir-se situações da vida quotidiana - levantar-se, vestir-se, viajar, movimentos - vento, crescer, sentimentos ou atitudes- estar triste, alegre, cansado...”(ME,1997:60).

No decorrer desta fase, fizemos também uma ilustração da história de “Pedro e Inês”. Esta ilustração foi realizada para ficarem com um suporte escrito da história dramatizada (vide Anexo 14).

A avaliação esteve sempre presente em registos fotográficos, em comentários realizados pelas crianças e através da observação direta. Contudo, após todo este percurso, realizei uma avaliação mais formal questionando as crianças acerca do que mais gostaram, do que acharam mais difícil e do que aprenderam. A avaliação deve ser contínua. No entanto, de acordo com a Circular nº4/DSDC/DEPEB/2011, de 11 de abril – Avaliação na Educação Pré-Escolar, existem momentos formais de avaliação que correspondem aos finais de cada período letivo e de cada ano letivo. No final de cada período, cabe ao educador as avaliações do Plano Anual de Atividades, do Projeto Curricular de Grupo, das aprendizagens feitas pela criança, das atividades

desenvolvidas na Componente de Apoio à Família e comunicação aos pais/encarregados de educação relativamente às aprendizagens adquiridas pelos seus filhos.

Como potencialidades, destaco no grupo a alegria, a boa disposição e a participação ativa e constante. No geral, o grupo mostra interesse pelas atividades propostas e demonstra prazer em participar nos jogos simbólicos e em todas as atividades propostas.

É também importante referir que todas as atividades realizadas no âmbito deste projeto se integraram na área de Expressão e Comunicação, sendo, por vezes, também integradas na área de Formação Pessoal e Social.

Através do projeto “Descobrir Coimbra, foi pretendido estimular a curiosidade e provocar entusiasmo nas crianças para que se sentissem motivadas a participar nas atividades, permitindo-lhes a construção de novos conhecimentos.

Como enuncia Martins *et al.* (2009:19) a exploração didática consiste nas situações contextualizadoras onde é dito que “de modo a assegurar que as atividades tenham significado para as crianças e que, desta forma, lhes despertem a curiosidade e o interesse, é imprescindível que partam de contexto que lhe são próximos. Quando as crianças são desafiadas a procurar a resposta a uma situação que lhes é familiar implicam-se de forma mais profunda na atividade”.

PARTE II

À descoberta das experiências-chave

Capítulo III – A importância da leitura na educação pré-escolar

Uma das principais razões da escolha desta experiência-chave foi o grande destaque e importância que as crianças e a educadora cooperante davam à leitura e ao conto de histórias.

O contacto com a leitura e a escrita deve ser iniciado na Educação Pré-Escolar trazendo vários benefícios para a criança, como são exemplos o aumento do vocabulário, o estímulo da imaginação, o aumento geral dos conhecimentos, a promoção de interações, a partilha de ideias e de vivências. Como Silva e Santos (2008:21) indicam, “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”.

Na sala de atividades, nas tardes de quarta-feira, o tempo era dedicado às histórias e aos livros, sendo um tempo para a animação de histórias. Estes momentos podiam ser utilizados pelas crianças para a apresentação de dramatizações por elas protagonizadas (vide Anexo 15). Podiam ainda privilegiar outros tipos de leitura como a poesia, os jogos de rimas e as lengalengas.

No jardim-de-infância, a criança não tem de saber ler e escrever formalmente. No entanto, a estimulação da leitura e da escrita e a utilização de materiais relacionados é uma função do educador, como se pode confirmar nas OCEPE, que afirmam que cabe ao educador “proporcionar o contacto com diversos tipos de texto escrito que levam a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita, favorecendo a emergência do código escrito” (ME, 1997:71). Ler é, na sua essência, compreender um texto escrito identificando o seu conteúdo e percebendo a informação que pretende transmitir.

A família e a comunidade devem ser envolvidas no processo de promoção da leitura. O educador deve ter em conta as famílias com poucos recursos e que não têm hábitos de leitura, tentando motivá-las. Esta envolvência permite a participação na vida dos filhos promovendo a afetividade, pois quando o familiar conta a história, é um ambiente caloroso e afetivo. No que diz respeito à comunidade envolvente, esta deve ser um recurso para o educador, podendo levar as crianças a uma biblioteca ou livraria, permitindo à criança vivenciar novas experiências.

Nas OCEPE (ME, 1997:72) é referido que “o contacto e a frequência de bibliotecas pode também começar nesta idade, se as crianças tiverem oportunidade de utilizar, explorar e compreender a necessidade de as consultar e de as utilizar como espaço de recreio e de cultura”. Assim, o educador deve aproveitar os locais próximos, como bibliotecas, ludotecas, livrarias, espaços culturais ou outros espaços de interesse que possam promover a leitura.

Durante o estágio, destaco o projeto de leitura da Biblioteca intitulado “Fim-de-semana com histórias”. Ajuda na promoção de hábitos de leitura em cooperação com a família. Este projeto consiste na requisição semanal de um livro da Biblioteca da sala de atividades. O livro requisitado é transportado num saco de pano verde decorado (vide Anexo 16). Acompanhado com o livro vai uma ficha para preencher junto com os pais sobre a história lida. Nesta ficha, constam os seguintes dados: o título e o autor do livro, a avaliação da história (se gostou ou não) e um espaço para as crianças desenharem o que mais tinham gostado. Alguns itens desta ficha foram alterados ao longo do ano, como o item da ilustração que foi substituído por palavras com os sons -ão, -inho, palavras femininas e masculinas encontradas nas histórias que as crianças levavam para casa.

O livro regressa à sala de atividades na semana seguinte e é explorado em grande grupo. A criança explica aos colegas a história que leu e a educadora faz perguntas sobre a história.

Os pais participam de uma forma ativa no projeto de leitura da sala “Fim-de-semana com histórias”, onde são convidados a ler com os filhos e dar feedback das mesmas através da ficha de leitura para o efeito. Durante este ano letivo estes foram convidados a promover o reconto das histórias com os filhos, ajudando-os a construir um suporte para potenciar o reconto da história usando vários tipos de apresentação, como o teatro de fantoches, as projeções, o teatro de sombras, os filmes e o reconto (vide Anexo 17). Quando as crianças apresentavam as histórias num destes formatos, eram avaliadas no final através de uma tabela das histórias.

Estas iniciativas mobilizavam as crianças para a leitura, e estas mostravam sempre muito regozijo em levar um livro na sexta-feira. Todas as crianças participavam ativamente no projeto, pois quando faziam a revisão das fichas de leitura, participavam de uma forma muito entusiasta na forma como entendiam a história, proporcionando, assim, um maior desenvolvimento do léxico e da linguagem.

É importante referir que o educador tenha em conta diversos fatores em relação a esta área, a Biblioteca, nomeadamente: colocar os livros num local de fácil acesso e seleccioná-los consoante a faixa etária das crianças. Para além dos livros expostos, o educador deve ilustrar este espaço com histórias elaboradas pelas crianças e proporcionar-lhes momentos de leitura e exploração de histórias, sendo elas próprias os leitores. Todos estes momentos são favoráveis ao desenvolvimento e à aprendizagem, assim como ao contacto direto com o mundo da leitura. Todos estes fatos foram observados na sala de atividades ao longo do meu estágio.

Sendo assim, o aspeto mais positivo desta área na sala de atividades é o facto de ela conter uma vasta diversidade de livros, todos etiquetados com diferentes categorias e cores conforme o seu conteúdo. Destacam-se os livros que nos ensinam com a cor vermelha, livros que mostram como fazer com a cor amarela, livros com ciência com a cor azul e livros de histórias com a cor verde (vide Anexo 18). Este modo de organização torna mais fácil o manuseamento de todos estes livros e torna-se mais atrativos para as crianças, sendo que estas tinham grande interesse pelos livros existentes na Biblioteca. Isto é um facto muito importante pela frequente leitura de histórias na sala e pelas iniciativas de leitura.

Os livros devem estar à disposição das crianças e estas devem aprender a manuseá-los e a cuidá-los. A utilização do livro deve fazer parte das rotinas do jardim-de-infância, mas outros recursos devem ser explorados, tais como ler uma ementa, ler uma notícia do jornal, ler as regras de um jogo ou um recado. Sendo assim, cabe ao educador proporcionar um ambiente promotor de leitura, de exploração, de promoção de oportunidades de contacto com a leitura, estando sempre atento às particularidades e interesses da criança, respeitando os seus níveis de desenvolvimento.

A área da Biblioteca deve proporcionar no sentido curricular momentos de partilha de livros quer individualmente quer em grupo, ajudando a trabalhar, ativando a forma de comunicação oral. O repouso físico e/ou o relaxamento ajudam a estimular o gosto pela leitura.

No sentido das atividades cognitivas, a criança deve perceber e escutar contos, contar histórias, ouvir música, desenvolver a capacidade de memorizar e recontar e contactar com o código escrito. Deste modo, é através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética.

Os livros devem estar acessíveis às crianças e Silva e Santos (2008:38) referem algumas estratégias para organizar uma área de leitura na sala de atividades, incentivando as crianças a utilizá-la, através do conto de histórias, mostrando as ilustrações e permitindo participação e comentários, criando a rotina da “hora do conto”, proporcionando às crianças momentos para narrar histórias do quotidiano, brincar com rimas, marcando o ritmo de um poema com palmas ou gestos, deixar as crianças inventar uma história a partir de um livro ilustrado, visitar Bibliotecas, promover o empréstimo de livros para levar para casa; organizar e/ou visitar exposições e feiras do livro, promover encontros entre alunos e escritores ou ilustradores e criar Bibliotecas escolares bem equipadas e dinamizadas.

Os educadores devem, também, proporcionar as melhores condições para incentivar o gosto pela leitura. Desta forma, as narrações orais com entoação adequada, a dramatização, os teatros e os debates são estratégias de promoção da leitura.

Segundo Mata (2006:56), no que diz respeito às conceções sobre o ato de ler,

constatou-se que as crianças se começam a aperceber de um conjunto de comportamentos e procedimentos (olhar o livro, ou texto, apontar o texto, entoação, acompanhar o texto com uma emissão oral, etc.) que começam a associar aos comportamentos de um leitor. Deste modo, e porque a emergência destes comportamentos é muito importante, devemos ler-lhes, servir de modelos, dar-lhes espaço para tentarem imitar, tentarem ler, mesmo sem o saberem, proporcionar ocasiões para que experimentem estratégias e se sintam como verdadeiros leitores.

O educador tem o dever de influenciar o hábito pela leitura desde cedo, pois é fundamental para a formação da personalidade no sentido de que clarifica crenças e valores e desenvolve a capacidade crítica e criativa.

A aprendizagem da leitura é um processo complexo que começa com o nascimento e se prolonga ao longo da vida. Importa lembrar que este domínio da língua envolve várias competências, como é o caso do desenvolvimento linguístico, motor e cognitivo. Segundo as OCEPE (1997:65), “a aquisição e a aprendizagem da linguagem oral tem tido até agora uma importância fundamental na Educação Pré-Escolar, sendo de enorme relevância a sua execução, pois a criança aprende a discriminar as letras.

Concluo, assim, que promover o gosto pela leitura deve ser feito desde cedo. Aos mais pequenos é fundamental que se conte histórias adequadas para a sua idade. Devem ter o contato com a leitura, identificando-se com as personagens e recriando-as.

Capítulo IV – O trabalho por projeto

Neste capítulo, pretendo descrever de uma forma sucinta o trabalho por projeto. É importante refletir como os projetos educativos contribuem para fomentar a curiosidade das crianças, alargando os seus interesses e saberes.

A Metodologia de Projeto na Educação Pré-Escolar define-se como um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças desenvolvem. Poderá prolongar-se por um período de dias ou semanas, dependendo da idade das crianças e da natureza do tópico. Ao contrário da brincadeira espontânea, os projetos envolvem as crianças num planeamento avançado e em várias atividades que requerem a manutenção de esforços durante vários dias ou semanas.

O trabalho por projeto tem

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

Este capítulo permite aprofundar os conhecimentos sobre a aplicação do trabalho de projeto construído com o grupo de cinco anos presente na sala de atividades.

A realização do projeto final iniciou-se nas duas últimas fases do estágio, onde pudemos constatar um maior envolvimento nas práticas, rotinas e interesses do grupo, permitindo partir para a elaboração de um trabalho mais individualizado com o grupo, orientando um projeto baseado nos seus interesses e sugestões.

Assim sendo, primeiramente descrevo como funciona esta metodologia de projeto e as diversas fases por que passa a execução de um projeto.

Esta metodologia surgiu da necessidade de desenvolver uma metodologia de trabalho pedagógico que valoriza a participação da criança e do educador no processo ensino-aprendizagem, tornando-os responsáveis pela elaboração e desenvolvimento de cada projeto de trabalho, centrando-se na criatividade e numa perspetiva da construção do conhecimento pelas crianças, mais do que na transmissão de saberes pelo educador. Esta metodologia teve como grandes representantes Dewey e Kilpatrick.

Depois do vinte e cinco de abril, a metodologia de projeto voltou a ser recordada num curso de formação para formadores. Um grupo de educadores de infância começou a fazer formações no sentido de dar a conhecer esta metodologia aos jardins-de-infância públicos. Esta metodologia surge associada a outros modelos pedagógicos como, por exemplo, o MEM.

Na metodologia de projeto, pretende-se que as crianças organizem e implementem um plano de ação destinado a resolver o problema formulado e que durante o projeto se adquiram aprendizagens.

O trabalho de projeto é um método de aprendizagem no qual se realiza um estudo aprofundado sobre um determinado tema, em que o mesmo é conduzido e sugerido por uma criança ou por um grupo de crianças. Estes projetos têm a vantagem de permitir às crianças aplicarem e usarem o que estão a aprender à medida que resolvem problemas, ultrapassam obstáculos, partilham o que sabem, subsistindo desafios cognitivos. Isto permite desenvolver trabalho em equipa, tal como trabalhar com outros. É fundamental a perceção de que as crianças têm as suas próprias questões/dúvidas, colaborando com o adulto e com todos os outros recursos disponíveis para encontrar as suas respostas, pois “questionar a criança, sem a pressionar, é uma forma de a orientar na sua aprendizagem e de lhe permitir refletir sobre o que faz e o que observa” (Martins *et al.*, 2009:19).

A metodologia de trabalho de projeto facilita uma aprendizagem por participação ativa, ou seja, as crianças vivenciam as situações-problema, refletem sobre elas e tomam atitudes perante os factos.

A pedagogia de projeto passa por diversas fases em que a linguagem, a escrita e a leitura têm um papel fundamental. É, sobretudo, na fase da definição do problema, que o educador está recetivo a qualquer sugestão por parte da criança. Durante este momento, existe um diálogo profícuo que contribuirá para o desenvolvimento da linguagem por parte da criança.

Como refere Maia (2008:50) “uma diferença importante entre o trabalho de projeto e a brincadeira propriamente dita é que aquele envolve as crianças num planeamento avançado e em várias atividades que requerem a manutenção de esforço durante vários dias ou semanas”. Para Katz (cit. Maia, 2008:50), este modelo “dá às crianças, oportunidades de usarem as suas capacidades, visa competências das

crianças, realça as motivações intrínsecas e encoraja as crianças a definir o que fazer e aceita-las como peritos acerca das suas necessidades”. Já Vasconcelos (cit. Maia, 2008:50) considera que “neste modelo além das crianças desenvolverem a autonomia e a capacidade de decisão, adquirem ainda hábitos de pensamento e de atitudes: capacidade de previsão, de pesquisa, de inquirição, de reflexão, de persistência, aprendendo a «gostar de aprender»”.

Como foi referido anteriormente, esta metodologia passa por várias fases sucessivas e interligadas. Existem quatro fases principais para o desenvolvimento de um projeto.

Na primeira fase, formula-se o problema/questão que se quer investigar e descobrir. Esta fase é destinada às interrogações das crianças, relativamente a um objeto-brinquedo novo que trouxeram para a sala, uma história, um problema ou simplesmente um assunto que surgiu nalguma conversa. As crianças partilham entre si o que já sabem e o que gostariam de saber. O papel do educador nesta fase é fundamental para ajudar a manter o diálogo dando oportunidades para falar a todas as crianças e ajudando o grupo a perceber o que pode fazer para enriquecer o seu trabalho. As crianças questionam, partilham saberes e registam-nos, com a ajuda da educadora. Esta promove o diálogo em pequenos e grandes grupos, orientando os mesmos com o auxílio de questões.

O papel do educador é de um orientador que também está implicado no projeto e a aprender com ele. O educador deve estar desperto às necessidades e interesses da criança e do grupo, estando disponível e atento, organizando o espaço e o tempo de acordo com os interesses do grupo.

A segunda fase remete para a planificação e desenvolvimento do trabalho. É nesta fase que se decide o que se vai fazer e como se vai

fazer, dividem-se tarefas e planificam-se os trabalhos. As crianças começam a dividir tarefas e a pensar no que se vai fazer e como é que isso vai ser realizado, nos recursos necessários para dar continuidade ao projeto, sendo tudo registado pelo educador. Ao educador cabe o papel de observar, de registar, de aconselhar e de orientar.

Na terceira fase, as crianças pesquisam, sendo necessário pensar onde se vai e o que se quer pesquisar, discutem-se as pesquisas em grande grupo, seleciona-se e organiza-se a informação. As crianças podem ainda tirar fotografias, fazer construções, desenhar, dramatizar e dinamizar o espaço para promover atividades diversificadas de criação e experimentação, produzem material, utilizando o maior número de linguagens possível.

A última fase é a divulgação/avaliação. A divulgação é a fase em que as crianças demonstram o seu saber aos outros, podendo ser aos pais, às crianças da Instituição ou à comunidade envolvente, preparando uma dramatização, uma maquete, painéis, desdobráveis, convites ou um livro.

O trabalho deve ser avaliado, sendo analisadas as aprendizagens realizadas, o que mais gostaram, o que menos gostaram e faz-se a ponte para novos projetos, através de novas hipóteses de trabalho.

Estas fases ajudam o educador de infância a despertar a atenção e interesse das crianças para um tema durante um determinado período de tempo. Dentro destas fases existem características estruturais, tais como a discussão, o trabalho de campo, a investigação, a representação e a apresentação.

O trabalho por projeto leva a criança a investigar, a problematizar e procurar resolver os problemas, trabalhando de acordo com os seus interesses, estando automaticamente implicada e usufruindo de todo o contexto envolvente.

Relativamente ao Projeto final “ Descobrir Coimbra”, este refere-se ao projeto desenvolvido durante o período de estágio.

O projeto “Descobrir Coimbra“, já fazia parte do Projeto Curricular de Grupo (2012/2013). A educadora cooperante sugeriu que dessemos continuidade ao mesmo, o qual nos pareceu uma boa opção, à qual respondemos assertivamente.

Deste modo, durante este período de prática pedagógica, foram realizadas atividades de acordo com este projeto. Tendo sempre em conta os interesses das crianças, estabelecemos como objetivos gerais a abordagem e interligação de todas as áreas de conteúdo, promover a investigação da cidade de Coimbra, integrar as famílias e a comunidade, desenvolver a autonomia, o espírito crítico e a identificação e conhecer as tradições de Coimbra.

As fases do projeto não foram estanques, foram sim interligadas de um modo flexível, sendo desenvolvido de acordo com os interesses que as crianças demonstravam.

Todas as atividades desenvolvidas no âmbito deste projeto contribuíram e enriqueceram bastante a bagagem de conhecimentos das crianças, na medida em que é sempre bom como cidadãos, estarmos informados sobre a área onde vivemos e sobre as suas tradições.

Assim sendo, descrevo as duas últimas semanas, em que a última atividade realizada com as crianças foi a visita à Quinta das Lágrimas, para conhecerem o local onde D. Pedro e D. Inês viveram durante algum tempo. As crianças já tinham conhecimento desta história passada na sua cidade, pois já a tínhamos trabalhado com elas.

Como referem as OCEPE,

o domínio das diferentes formas de expressão implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio e a relação com os objetos (ME,1997:57).

Na sequência desta visita, começámos então os ensaios para a nossa dramatização final (vide Anexo 19).

As OCEPE realçam que “na interação com outra ou outras crianças, em atividades de jogo simbólico, os diferentes parceiros tomam consciência das reações, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não-verbal” (ME,1997:59).

Para a realização desta dramatização, as crianças utilizaram diversos materiais como acessórios, alguns do jardim-de-infância, outros trazidos de casa pelas crianças.

De acordo com as OCEPE, “a expressão e a comunicação através do próprio corpo (...) é uma atividade espontânea que terá lugar no jardim-de-infância.” Os materiais que “oferecem diferentes possibilidades de «fazer de conta» ” permitem à criança recriar experiências da vida quotidiana (ME,1997:60).

Da intervenção do educador também decorre “a possibilidade de chegar a dramatizações mais complexas que implicam um encadeamento de ações, em que as crianças desempenham diferentes papéis” (ME,1997:60).

No decorrer deste tempo, foi elaborado também um cenário para a dramatização (vide Anexo 20). Este cenário foi construído com a ajuda de todas as crianças, onde foi possível “recriar momentos de uma

atividade, aspetos de um passeio ou de uma história (ME, 1997:62). Os momentos de uma atividade passaram pelo conto da história “O amor de Pedro e Inês”, e os aspetos de um passeio passou pela elaboração de uma das paisagens da Quinta das Lágrimas.

Neste tipo de atividades estiveram, mais uma vez presentes, a articulação das várias áreas de conteúdo presentes nas OCEPE.

Com o propósito de dar a conhecer esta história a um grupo de crianças de um jardim-de-infância da região, num momento de reunião de grande grupo, questionámos as crianças sobre o que gostariam de oferecer àquele grupo de crianças. De entre várias sugestões ditas, surgiu uma que me despertou interesse, mandar a história “O amor de Pedro e Inês”.

A montagem da história “O amor de Pedro e Inês” foi feita em grande grupo. O livro retratava os vários momentos da história com ilustração das próprias crianças. Esta ilustração pretendia dar a conhecer a história, assim como conhecerem a nossa cidade e o local onde se passou esta bela história de amor. No final desta ilustração, foram anexadas fotografias da visita à Quinta das Lágrimas.

Partindo da realidade social que se vive no contexto do jardim-de-infância, surgiram os outros problemas concretos que deram origem a inúmeras atividades. O plano de ação a desenvolver para resolver o problema que surgiu foi elaborado pelas crianças e pela educadora cooperante. Tratava-se de um modelo que adotava uma metodologia aberta e flexível que teve por base os interesses das crianças.

Ao longo deste projeto, observei a realização de registos dos discursos das crianças sobre as descobertas proporcionadas nas atividades semanais. Para além de representar um estímulo para o desenvolvimento

da linguagem, também ajuda a perceber o conhecimento prévio sobre determinado assunto ou descoberta após uma experiência.

No último dia de estágio, foi realizada pelas crianças a dramatização da peça de teatro “O amor de Pedro e Inês”. O grupo de crianças envolvido neste projeto teve como público as crianças da Instituição que se deslocaram ao salão polivalente para verem a atuação. Todas as salas existentes na Instituição receberam um convite realizado pelas crianças para assistirem à sua dramatização (vide Anexo 21).

Durante estas semanas, a avaliação esteve sempre presente em registos fotográficos, em comentários realizados pelas crianças e através da observação durante o estágio.

Ao trabalhar com esta metodologia inserida no MEM, abriu-me os horizontes para perceber que aprender desta forma é mais motivador para as crianças, pois parte do seu interesse e, neste sentido, a aprendizagem é muito mais significativa.

Por fim, e sendo a educação pré-escolar complementar da ação educativa da família, houve o cuidado de criar a articulação entre esta e o estabelecimento educativo. Foi possível através de uma atitude de acolhimento, de valorização e de respeito.

Capítulo V – O Movimento da Escola Moderna

Neste terceiro capítulo, faço uma pequena abordagem do modelo observado durante a minha prática pedagógica, o MEM. Sintetizo os pontos que para mim foram essenciais e me despertaram mais interesse neste modelo.

O MEM foi fundado em Portugal em 1966 por Sérgio Niza e apresenta-se como sendo um modelo sociocêntrico de educação, acelerador do desenvolvimento moral e social das crianças.

Como afirma Grave-Resende e Soares (2002:41),

é um modelo sociocêntrico cuja prática democrática da gestão dos conteúdos, das atividades, dos materiais, do tempo e do espaço se fazem em cooperação. A participação dos alunos na organização, gestão e avaliação cooperada de toda a vida da turma constituem um exercício de cidadania democrática ativa.

Embora se tenha iniciado com uma pedagogia progressista seguindo os pressupostos teóricos da Pedagogia de Freinet, este modelo foi tendo uma evolução para uma perspetiva de aprendizagem baseada nas teorias de Vigotsky e de Bruner, em que assenta no sócio construtivismo. Estes autores entendem as aprendizagens como resultado das interações que as crianças têm com o meio envolvente sendo estas aprendizagens apoiadas por outras crianças e pelos adultos. As abordagens globais e naturais e as estratégias de descoberta e de incentivo à criatividade são uma base para este modelo. Tem como princípio orientador a formação democrática e o desenvolvimento sócio moral dos educandos com plena participação na gestão do currículo.

As decisões são tomadas com uma reunião através do diálogo, facto que promove a argumentação para fundamentar a opinião até se chegar a um consenso, praticando um sistema de treino democrático na educação escolar. Isto implica a responsabilidade no planeamento, na interajuda nas aprendizagens no decorrer dos projetos de estudo e a responsabilização na avaliação.

Para o MEM, a escola é vista como uma fonte onde as experiências culturais, os conhecimentos e os valores de cada um são construídos e partilhados.

Assim sendo, segundo Folque (2012:51), resultam três finalidades pedagógicas principais que se centram “no desenvolvimento pessoal e social” de educadores e crianças “enquanto cidadãos ativos e democráticos, bem como em objetivos mais amplos relativos ao seu desenvolvimento cultural”: a iniciação das crianças nas práticas democráticas, pretendendo que através da cooperação e da solidariedade numa comunidade se vá reinstituindo democraticamente; a reinstituição dos valores e das significações sociais, facto que realça a necessidade de uma reflexão para clarificar os valores sociais, para que, desta forma, os educadores e as crianças tenham o poder de tomar decisões e de criar regras em grupo e reconstrução através da cooperação de uma cultura de grupo com base nos conhecimentos e valores de cada um, implicando que a aprendizagem seja um processo sociocultural e participativo.

Nesta perspetiva, Niza (2008:45) afirma que “os grupos de crianças dos jardins-de-infância, no modelo curricular do MEM, são constituídos de uma forma vertical, integrando, se possível, diferentes níveis etários, tentando assegurar a heterogeneidade geracional e cultural que promova a interajuda e a colaboração entre todos”.

Dentro deste modelo, o trabalho é desenvolvido através das aprendizagens tendo em conta os espaços, o tempo e os contextos criando um ambiente motivador através das áreas de trabalho, dos mapas de registos de todas as atividades, dos planos curriculares coletivos e planos individuais de trabalho.

No que respeita à organização do tempo, este divide-se em vários momentos inseridos na rotina diária. O Tempo de Trabalho Autónomo/Trabalho de Projeto, onde as crianças podem escolher o que querem fazer nas várias áreas da sala de atividades ou então dar início/continuidade a algum projeto. O Tempo de Trabalho Comparticipado pelo grupo e o Tempo das Comunicações, em que as crianças têm a oportunidade de mostrar ao restante grupo a atividade realizada, explicando de que forma a realizou, os materiais que utilizou e porque é que a realizou.

Este Tempo das Comunicações é bastante importante tanto para a criança como para o educador, permitindo às crianças começarem a criar um mecanismo fulcral enquanto fator de desenvolvimento mental e de formação social, pois as aprendizagens são promovidas em interação comunicativa com o restante grupo.

A criança ao explicar ao restante grupo o seu trabalho e a forma como lidou com os materiais e como os utilizou, aprendeu e o que pensou estabelece parceria para o desenvolvimento das suas intencionalidades. Ao educador permite aperceber-se de qual o objetivo da criança ao realizar a atividade, levando, muitas vezes, a gerarem-se novos projetos.

Pelo que tive oportunidade de observar, a sala de atividades tem ao dispor das crianças diversos materiais, o que lhes proporciona desenvolver aprendizagens significativas, promovendo o seu desenvolvimento.

No que diz respeito ao planeamento de atividades, são discutidas na reunião de conselho, onde é planeada a agenda semanal. Nesta reunião, as crianças dão sugestões do que gostariam de fazer na semana seguinte, sendo realizada à sexta-feira da parte da tarde. As crianças dizem o que gostariam de fazer na segunda-feira para atividades de Expressão Físico-Motora, para as áreas de Ciências ou matemática, na terça-feira, para a área de Expressão Musical ou Escrita, na quarta-feira é o momento de lerem as histórias que levaram para casa no fim-de-semana, enquanto na quinta-feira é a hora de darem as sugestões para o dia das surpresas. A educadora aceita as sugestões das crianças, embora por vezes, algumas não possam ser concretizadas. Tendo em conta as sugestões das crianças, a educadora cria atividades de acordo com as intenções das crianças.

Estas reuniões de conselho são imprescindíveis, pois permitem explorar a comunicação entre o grupo e a educadora, sendo mais fácil a educadora ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças.

Um dos fundadores do MEM, Niza, intitula Instrumentos de pilotagem como os instrumentos que “ajudam o educador e as crianças a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente e em grupo) na sala” constituindo-se como base na regulação formativa (Folque, 2012:55). Aqueles que são usados na sala de atividades são o Mapa de atividades, a Lista de projetos, o Mapa de tarefas, o Mapa de presenças, os Inventários e o Diário de grupo.

Existe, também as Regras, as Tabelas do tempo, do dia/mês, dos aniversários, das alturas e do peso (vide Anexo 22).

Todos estes instrumentos de regulação são importantes para a organização e integração do grupo, embora pareça difícil a sua utilização por parte das crianças. Pelo que pude observar na durante o estágio, notei

que o grupo estava completamente à vontade no preenchimento das mesmas.

Um facto que acho relevante frisar é que as crianças com menos dificuldades ajudaram aquelas com mais dificuldades, cooperação no ultrapassar das dificuldades.

Em relação à organização do espaço, os materiais encontram-se organizados em áreas que dão oportunidades às crianças de experimentar diferentes atividades e de explorarem as diversas áreas de conteúdo presentes nas OCEPE.

A sala de atividades está organizada em nove áreas principais que são a áreas de Trabalho Coletivo, do Computador, da Matemática, do Faz-de-Conta, da Expressão Plástica, da Biblioteca, dos Jogos (de chão e de mesa), da Escrita e das Ciências.

Todas as áreas são destinadas a regular o trabalho em grupo e propiciam múltiplas aprendizagens constantes nas áreas de conteúdo presentes nas OCEPE.

Segundo Niza (1996:57), nas salas do MEM, “os materiais são cuidadosamente escolhidos, dando prioridade a materiais reais em detrimento de “brinquedos (...) no sentido de conseguir uma boa qualidade no trabalho”.

Concluo, assim, que o MEM é um modelo centrado na descoberta pela criança e na sua autonomização. É adaptado consoante o grupo de crianças, de acordo com as suas necessidades e interesses.

Capítulo VI – O Sistema de Acompanhamento das Crianças

Ao longo deste estágio, foi proposto a utilização e aplicação de um instrumento de avaliação, o Sistema de Acompanhamento das Crianças¹⁰. Este instrumento de avaliação oferece ao educador uma base para a avaliação e desenvolvimento do currículo, "com base num ciclo contínuo de observação, avaliação, reflexão e ação, considerando o bem-estar, implicação/envolvimento, aprendizagem e desenvolvimento das crianças como dimensões norteadas de todo o processo" (Portugal e Laevers, 2010:74). O SAC implica que o educador observe as competências da criança. Propõe um ciclo contínuo que tem por base a observação (avaliação/reflexão) e intervenção, em que a implicação e bem-estar emocional são os parâmetros que permitem ao educador avaliar não só as características contextuais, mas também as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Esta apreciação e reflexão acerca do desenvolvimento da criança em atividades envolvendo outras áreas, para além da motricidade fina e grossa, o SAC avalia também outras áreas, a social e emocional, a expressão, linguagem e comunicação, raciocínio e compreensão do mundo físico e social e autonomia ou auto-organização.

Deste modo, o SAC é um instrumento de monitorização, avaliação e desenvolvimento curricular. A utilização do mesmo por parte do educador desenvolve competências de avaliação do desenvolvimento das crianças, aprofunda a compreensão em torno de conceitos-chave como implicação, bem-estar emocional, currículo e áreas de conteúdo. Para além de todos estes fatores, enriquece as práticas que integram a

¹⁰ SAC será, daqui em diante, utilizado para designar Sistema de Acompanhamento das Crianças.

observação, escuta da criança, avaliação, reflexão e desenvolvimento curricular.

Segundo Portugal e Laevers (2010), a utilização adequada deste instrumento de avaliação permite ao educador adquirir uma visão clara sobre o funcionamento do grupo em geral, identificar crianças que necessitam de apoio adicional ou atenção diferenciada e perceber quais os aspetos que requerem intervenções específicas.

O SAC reparte-se em "três fases documentadas em fichas respetivas, segundo dois percursos, um direcionado ao contexto e grupo de crianças em geral e outro direcionado a crianças individuais" (Portugal e Laevers, 2010:74).

Organiza-se em ciclos contínuos de observação e reflexão ao longo do ano, comportando cada ciclo três fases: a primeira fase diz respeito à avaliação geral do grupo considerando níveis de bem-estar emocional, de implicação e desenvolvimento global das crianças. O bem-estar emocional é "um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia" (Portugal e Laevers, 2010:20), e ainda a implicação é "uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia" (Portugal e Laevers, 2010:20), na qual se encaixa a Ficha 1g. A segunda e terceira fases dizem respeito à análise, reflexão e conclusão sobre a avaliação geral e à definição de objetivos e de iniciativas para o contexto educativo geral, assim como tarefas a desenvolver, considerando os aspetos positivos e negativos identificados na fase anterior.

Sendo assim, na aplicação do SAC, confesso que tive alguma dificuldade em aplicar este sistema, pois era a primeira vez que o fazia. Através das fichas foi-me possível compreender e conhecer melhor cada criança e ao mesmo tempo o grupo no seu todo. Observar as crianças no mesmo espaço e ao mesmo tempo demonstrou-se uma tarefa bastante difícil, contudo tentei fazê-lo da melhor forma possível.

Durante o período de estágio, foi possível a aplicação das Fichas 1g e 2g, não sendo possível aplicar 3g, devido ao condicionamento do tempo.

Na realização da ficha 1g, foi feita a observação de oito crianças, divididas por mim e pela colega de estágio para esta observação ser mais facilitada. No final, todos os dados foram reunidos para que pudéssemos ter mais informações de cada criança e do grupo no geral. Esta junção de dados permitiu-nos ter uma amostra maior e assim perceber melhor o bem-estar emocional e implicação do grupo (vide Apêndice 3).

As atividades observadas por mim e pela colega de estágio foram as mesmas. Ambas as atividades foram coletivas, estando todo o grupo implicado num mesmo propósito. Neste sentido, foi mais fácil observar como o grupo se sentia emocionalmente e da forma como se aplicava nessas mesmas atividades.

Com o preenchimento desta Ficha 1g, dei conta que esta permite à educadora refletir sobre as suas práticas pedagógicas, pensar sobre as relações que se estabelecem entre educadora-criança e os conteúdos de aprendizagem. A educadora deve ter sempre em conta a forma como se apresenta cada criança durante as atividades, de modo a que determinados conteúdos sejam atingidos por cada uma, de uma forma positiva, demonstrando bem-estar e empenho.

Assim, ao utilizar ficha 1g, em que se pretende avaliar o grau de bem-estar emocional tendo como indicadores, segundo Portugal e Laevers (2010:21), a abertura e receptividade que a criança apresenta no contexto onde está inserida; a flexibilidade que a criança apresenta em adequar-se a situações diferentes; a autoconfiança e autoestima apresentadas pela criança quando confrontadas com novos desafios; a assertividade mostrada pela criança; a vitalidade vista nas ações da criança, quando esta demonstra vida e energia; a tranquilidade; a alegria e a ligação quando a criança estabelece uma relação saudável consigo própria.

No respeito à avaliação da implicação, e ainda segundo Portugal e Laevers (2010:27), os indicadores tidos em conta relacionam-se com a concentração, quando a criança se focaliza na atividade que realiza mostrando-se concentrada; a energia mostrada pela criança através do esforço e entusiasmos investido numa atividade; a complexidade e criatividade, observáveis quando a criança se dedica a uma atividade mais complexa e desafiadora; a expressão facial e postura, podendo revelar alta concentração, entusiasmo ou tédio; a persistência, referindo-se ao tempo de concentração; a precisão, quando a criança demonstra um cuidado extra com os seus trabalhos; o tempo de reação, mostrando o tempo que levam a reagir a estímulos interessantes; a satisfação verbal, relativamente a comentários feitos pelas crianças e a satisfação, relacionada com prazer que as crianças sentem ao desenvolver determinadas atividades.

No que diz respeito à análise detalhada das duas atividades, remetendo para os gráficos 1 e 2 concluo que as crianças mostraram igual interesse nas duas atividades, demonstrando grande satisfação e empenho, beneficiando inteiramente de cada uma delas. Contudo constatei que na aplicação da Ficha 1g, houve baixos índices de bem-estar emocional e implicação no nível 3. Observando os gráficos 1 e 2, acontece o mesmo

que na primeira aplicação da Ficha 1g, embora só no nível de implicação. Foram crianças que se mostraram um pouco agitadas e com alguma falta de concentração (vide Apêndice 4).

Pela análise do gráfico 3, análise geral das duas atividades, concluo que não existem sinais de alerta quanto aos níveis de bem-estar e implicação. Contudo pude observar, existiram algumas crianças no Nível 3 no nível da implicação. Foram crianças que mostraram um nível de concentração média, não estando motivadas e empenhadas nas atividades observadas (vide Apêndice 5).

Na realização e análise da Ficha 2g, quanto às características emocionais e comportamentais, as crianças mostraram-se alegres, meigas, bem-dispostas, curiosas, muito participativas, aderindo com muito entusiasmo às atividades que lhes são propostas pela educadora. Demonstraram gostar de música, de ouvir histórias e de as dramatizar, fazer de jogos, puzzles e experiências e, principalmente, partir à descoberta em atividades matemáticas, escritas coletivas, no domínio das áreas de conteúdo presentes nas OCEPE. Pude constatar que o grupo mostra muito interesse em jogos de grupo, atividades de carácter motor e de jogo simbólico. Tem alguma dificuldade em respeitar algumas regras e, também, em situações de aprendizagem que impliquem atenção durante mais algum tempo. Demonstraram interesse pelos livros e atividades relacionadas com a leitura. Normalmente, quase todas as crianças evidenciaram motivação e interesse pelas temáticas abordadas e pelas atividades propostas, demonstrando o desejo de aprenderem sempre mais. Constatei estas conclusões de acordo com os itens observados na presente ficha (vide Apêndice 6).

Ao observar cada criança individualmente permitiu-me conhecê-las melhor, aperceber-me dos seus interesses, das atividades que as motivam

ou, pelo contrário, das que não as satisfazem. Verifiquei, também, que cada criança é um caso diferente, pois o que agrada muitas vezes a uma determinada criança, pode não ser tão apelativo para outra. Por este facto, mais uma vez afirmo que o educador deve ter sempre em conta os interesses das crianças.

Este instrumento de avaliação despertou-me para a importância da avaliação na educação pré-escolar. O SAC é um instrumento essencial para a execução de uma prática pedagógica mais respeitadora e atenta ao que se passa em redor de cada criança no jardim-de-infância.

O SAC, em complemento com uma atitude reflexiva, leva a uma prática de qualidade, atenta às necessidades e interesses de todas as crianças.

Deste modo, penso que futuramente este instrumento de avaliação será fundamental na minha prática como educadora.

Capítulo VII – Investigar as vozes das crianças (investigação)

Esta experiência chave foi-nos proposta no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa. Foi-nos sugerida uma investigação integrada no estágio que foi desenvolvido. Esta componente investigativa é estabelecida pelo regulamento do Mestrado.

A problemática desta investigação, realizada com crianças relacionou-se com a resposta à questão “ O que pensam as crianças acerca da sua experiência diária no jardim-de-infância”. Os objetivos desta investigação centraram-se na manifestação da opinião por parte de cada criança perante as perguntas apresentadas, tentando não ser influenciadas pelo/a colega que o/a acompanhava durante a entrevista.

Esta componente investigativa centra-se nas vozes das crianças e na sua importância e escutar a criança significa “estar plenamente atento à criança e, concomitantemente, tomar a responsabilidade de registar e documentar aquilo que é observado” (Araújo e Andrade cit. Edwards, 2008:108). O processo de escutar as vozes das crianças é deste modo, imprescindível “como forma de melhor as conhecer e melhor identificar e responder às suas necessidades, interesses competência e direitos” (Araújo e Andrade cit. Oliveira-Formosinho e Araújo, 2008:108).

A metodologia utilizada para a análise dos dados foi a Grounded Theory de Glaser e Strauss. Esta metodologia permite o desenvolvimento de uma teoria suportada em dados que são recolhidos e analisados sistematicamente (Coelho, 2004).

O objetivo geral é construir teorias que permitam a compreensão de um fenómeno, partindo e enfatizando o ponto de vista dos participantes. São três os elementos básicos desta metodologia, a saber: conceitos, categorias e hipóteses. De acordo com (Coelho, 2004:230), “os conceitos

correspondem às unidades básicas de análise”. Para se chegar aos conceitos, é necessário agrupar e atribuir-lhes nomes.

As categorias são geradas através de comparações das semelhanças e diferenças, agrupando os conceitos em categorias. Devem ser baseadas nos dados, sendo analisada a sua relevância e significado.

Entre os conceitos e as categorias, é gerada uma relação que constitui as hipóteses que serão confirmadas pela comparação constante. Esta comparação integra quatro etapas: comparação de incidentes aplicáveis a cada categoria; integração das categorias e suas propriedades; delimitação e formulação da teoria. Trata-se, desta forma, de uma investigação qualitativa que é descrita pelos autores Bogdan e Biklen, (1994), referindo que este tipo de investigação tem de assentar essencialmente no interesse pelos processos do que pelos resultados, tendo sempre em conta uma análise de forma indutiva e dando importância aos significados, contudo tendo sempre um carácter descritivo reportando a fonte direta dos dados. Desta forma, segundo os mesmos autores, “a preocupação central não é se os resultados são suscetíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados” (Bogdan e Biklen, 1994:66).

Na investigação qualitativa não há objetividade, porque confrontamos a nossas crenças e opiniões com os restantes elementos que participaram neste estudo. Esta tem como modalidades a investigação-ação, os estudos de observação e os estudos de caso. Os instrumentos de recolha de dados privilegiados passam pelas entrevistas, análise documental e observação.

De acordo com Coelho (2004:222),

em termos gerais, poder-se-á pois afirmar que a metodologia qualitativa se caracteriza pela ênfase na procura da compreensão do modo como a experiência social é criada e lhe é conferido significado, sendo a construção de teoria a partir da observação da realidade apontada como um dos seus traços distintivos.

A investigação em geral caracteriza-se por utilizar os conceitos, as teorias, a linguagem, as técnicas e os instrumentos com a finalidade de dar resposta aos problemas e interrogações que se levantam nos mais diversos âmbitos de trabalho.

As questões da investigação foram “Porque é que vens à escola?”, “Porque é preciso ir à escola?”, “O que fazes na escola?”, “O que mais gostas de fazer na escola?”, “O que menos gostas de fazer na escola?” e “Quem decide na escola?”.

É importante referir que estas questões foram uma base para o desenrolar de uma entrevista, pois no decorrer da mesma surgiram outras questões para que se pudesse desenvolver mais a entrevista. Pretendemos que as questões fossem diretas e na terceira pessoa, pois, desta forma, deixam as crianças mais à vontade e desinibidas, não interferindo na privacidade da mesma, pois fala-se no contexto em que todas estão inseridas.

Primeiramente, um dos passos importantes antes da realização deste processo foi entregar autorizações tanto à direção pedagógica da Instituição tanto aos encarregados de educação das crianças. É um passo importante, pois a direção pedagógica da Instituição fica a par do que é feito em cada sala de atividades e para os encarregados de educação, para darem autorização às iniciativas que são feitas com as suas crianças e, desta forma, estarem mais presentes na vida dos filhos (vide Apêndice 7).

O instrumento de recolha de dados escolhido foi a entrevista semiestruturada, com guião orientador, desenvolvida como conversa e realizada em pares num ambiente familiar à criança. A escolha deste método justifica-se pelo tipo de dados a recolher e pelo público-alvo (vide Apêndice 8).

Um dos motivos porque nos foi sugerida as entrevistas serem realizadas a pares foi fundamentada na opinião de alguns autores como D'Amato (cit. Graue e Walsh, 2003). Estes defendem que ao terem outras crianças-amigos com elas, as crianças sentem-se mais confortáveis e descontraídas, ajudando-se mutuamente nas respostas.

Segundo Graue e Walsh (2003:141), “entrevistar as crianças em pares ou trios gera discussões que levam a melhorar as perguntas”. Na verdade, pelo que verifiquei, a entrevista realizada em pares foi produtiva principalmente pela ajuda mútua nas respostas e pela interação mantida que permitiu outras questões.

Durante as entrevistas, tentei sempre que a criança estivesse e se sentisse o mais à vontade possível, mantendo uma conversa informal, contudo sempre com as perguntas orientadas e com a respetiva intencionalidade.

Existem dois tipos de a entrevista formal e a entrevista informal. A primeira é mais estruturada, a segunda é uma conversa informal, mas com intencionalidade. Neste caso, as entrevistas tiveram um carácter informal.

Desta forma, para dar início às entrevistas, perguntámos às crianças se elas sabiam o que era uma entrevista. Seguidamente, explicámos que lhes iríamos fazer algumas perguntas sobre a escola, ao qual reagiram com grande entusiasmo.

Segundo Máximo-Esteves (2008:92),

na sua essência a entrevista é um ato de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde. É utilizada quando se pretende conhecer o ponto de vista do outro.

As entrevistas foram realizadas por mim e pela colega de estágio. Este trabalho enriqueceu o nosso processo de trabalho, no sentido da exploração das respostas das crianças e da formulação de perguntas diretas.

As entrevistas foram efetuadas em duas manhãs e o local escolhido foi o salão polivalente. O local escolhido teve como critério a tranquilidade, conforto e bem-estar. É de notar que no salão polivalente haviam elementos de distração que nem sempre favoreceram as entrevistas, tais como a decoração da sala e algumas situações de interrupções da parte de algumas crianças, onde existem, também, os jogos de chão e o Faz-de-Conta.

As entrevistas não ultrapassaram os dez minutos. A maioria dos pares foi colaborador, desinibido e as respostas correspondiam à realidade observada. Algumas decorreram menos bem, devido às distrações ou timidez de algumas crianças, tendo em conta que muitas respostas são idênticas, pois as crianças esperavam que o colega respondesse, dando a mesma resposta.

O objeto de recolha dos dados foi a máquina digital apenas com gravação de voz. A gravação permite o registo completo da conversa e dá ao entrevistador mais liberdade para se envolver na entrevista. Este modo de gravação foi um facto importante para que não houvesse perdas de informação, visto que tudo o que é dito é importante e relevante para a análise do entrevistador.

Após a recolha dos dados, foram realizadas as transcrições. O autor Máximo-Esteves (2008:102) concorda com a ideia, dizendo que a transcrição “é um ato de transformação de um discurso recolhido no modo oral para o texto redigido no modo escrito, descarnando-o da autenticidade da situação vivida”.

As entrevistas realizaram-se a dezoito das vinte crianças existentes na sala de atividades e o critério para a escolha das crianças foi aleatória.

Para a interpretação dos dados, as entrevistas foram transcritas, lidas e analisadas, procedendo à sua categorização, identificando incidentes no texto e agrupando-os, constituindo categorias e atribuir-lhes um nome, formulando propriedades que correspondem às subcategorias.

Deste modo, este processo divide-se em três etapas, sendo que na primeira etapa, o investigador recolhe os dados e reflete sobre os acontecimentos que vão sendo identificados, atribuindo-lhe um nome que deve representar o fenómeno em causa. Estes acontecimentos devem ser comparados e, a partir daí, gerarem-se as propriedades de uma categoria. Na segunda etapa, o investigador começa a comparar os acontecimentos com as propriedades de uma categoria. Por fim, na terceira etapa, o investigador centra-se nas categorias principais que devem ser suficientes para explicar o fenómeno em causa.

As categorias surgiram das questões colocadas às crianças, tendo por base o guião orientador da entrevista e, por sua vez, aparecem as subcategorias que são baseadas em propriedades. As propriedades são as transcrições das respostas das crianças, que especificam claramente as subcategorias.

Na análise dos dados de todas as entrevistas, surgiram quatro categorias que se intitulam “Finalidades da ida à escola”, “Aprendizagens

realizadas na escola”, “Opiniões sobre a escola” e “ Quem decide na escola”

A. Finalidades da ida à escola

A categoria “Finalidades da ida à escola” resulta das respostas dadas pelas crianças às questões “Porque é que vens à escola?” e “ Porque é que é preciso vires à escola?”. As crianças, quando questionadas sobre o motivo da ida à escola surgem geraram três subcategorias: “Brincar”, “Aprender” e “Trabalhar”.

Como se pode observar no Quadro 1, a grande maioria das crianças respondeu que vinham à escola para brincar e para aprender nas áreas existentes na sala de atividades. As crianças exploram de uma forma diversificada todos os espaços e materiais da sala de atividades, assim como do espaço exterior, gostando bastante das saídas que realizavam à comunidade envolvente.

Quadro 1 – Categoria “Finalidades da ida à escola”

Categoria	Subcategoria	Propriedades
Finalidades da ida à escola	Brincar	“A brincar” (Entrevista 1) “Brincamos assim ao Faz-de-Conta” (Entrevista 2) “Também brincamos ao recorte” (Entrevista 2) “Também vamos ao Quintal e brincamos a coisas” (Entrevista 2) “Também brincamos aos aventureiros” (Entrevista 2) “Brincamos para aprender coisas nas áreas” (Entrevista 4) “E para divertir” (Entrevista 5) “De brincar, de ajudar a Cristina

		<i>[educadora]</i> e ajudar a Mi <i>[assistente operacional]</i>” (Entrevista 6) “A escola é para aprender a brincar” (Entrevista 9)
	Aprender	“Para aprender” (Entrevista 1) “Para aprenderem muito” (Entrevista 2) “Para aprender a desenhar” (Entrevista 2) “Porque nós almoçamos e tomam muito conta de nós e para a aprender muitas coisas” (Entrevista 2) “Aprendemos a ler histórias” (Entrevista 6) “Aprender a usar as coisas em condições” (Entrevista 6) “Para aprender coisas. É muito importante.” (Entrevista 6) “Também vamos às vezes passear” (Entrevista 7) “Aprendemos a ler” (Entrevista 8) “Jogamos e lemos” (Entrevista 8)
	Trabalhar	“Ajudam-nos a fazer muitas coisas” (Entrevista 2) “Porque a Cristina <i>[educadora]</i> tem muito trabalho para explicar aos meninos” (Entrevista 4) “Nós ouvimos as histórias e depois é que conseguimos ler” (Entrevista 6) “Para trabalhar” (Entrevista 9) “Para mostrar <i>[os trabalhos]</i>” (Entrevista 9)

B. Aprendizagens realizadas na escola

A categoria apresentada emerge das respostas dadas pelas crianças à pergunta “O que fazes na escola?”, à qual as crianças responderam de diversas formas, originando a subcategoria “Áreas”.

Pelo que se pode constatar no Quadro 2, as crianças valorizaram as diversas atividades propostas nas áreas e gostam imenso de atividades relacionadas com a culinária. Quanto às áreas, os temas que as crianças mais focam são os relacionados com a Escrita, com a Matemática e com as Ciências. Tendo em conta as respostas dadas pelas crianças, é através das áreas que estas adquirem os conhecimentos.

Quadro 2 – Categoria “Aprendizagens realizadas na escola”

Categoria	Subcategoria	Propriedades
Aprendizagens realizadas nas áreas	Áreas	“Inventamos coisas como nós fazemos agora de experiências” (Entrevista 2) “Trabalhamos e estamos nas áreas” (Entrevista 3) “Na Matemática aprendo números” (Entrevista 4) “Brincar na Escrita e na Matemática que é aprendermos muitas coisas” (Entrevista 4) “Coisas de contagem” (Entrevista 6) “Coisas de escrever” (Entrevista 6) “Também fazemos ginástica” (Entrevista 6) “Lengalengas” (Entrevista 8) “Fazer ovos de chocolate” (Entrevista 8) “Fazer bolos” (Entrevista 8) “Batidos” (Entrevista 8)

C. Opiniões sobre a escola

Esta categoria remete para as respostas dadas pelas crianças à pergunta “O que mais gostas de fazer na escola?” e “O que menos gostas de fazer na escola?”. Das respostas dadas a estas duas questões surgiram duas subcategorias, opiniões “Positivas” e “Negativas”.

De acordo com o Quadro 3, em relação às opiniões positivas sobre a escola, pode-se constatar que as crianças demonstram grande interesse na Expressão Plástica, nomeadamente no recorte, na colagem, na modelagem e no desenho. As crianças consideram as atividades no exterior bastante enriquecedoras, assim como as construções em legos e a área do Faz-de-Conta. Considero importante distinguir a existência de uma criança que realçou interesse em fazer atividades em todas as áreas.

Quanto as opiniões negativas sobre a escola, evidenciou-se que algumas crianças não demonstram interesse pelas áreas da Escrita e da Biblioteca, pelas construções em legos, pelos jogos na pista e de mesa, principalmente as damas. Algumas crianças, embora em número mínimo, não se interessa pela área do Faz-de-Conta.

Quadro 3 – Categoria “Opiniões sobre a escola”

Categoria	Subcategoria	Propriedades
Opiniões sobre a escola	Positivas	“Gosto de fazer mais desenhos” (Entrevista 1) “Construções” (Entrevista 1) “Brincar no Quintal” (Entrevista 2) “Eu gosto mais de ir ao Faz-de-Conta” (Entrevista 3) “Gosto mais de ir à pista” (Entrevista 3) “Do Faz-de-Conta, da Matemática e da Escrita” (Entrevista 4)

		“Eu gosto de desenhar” (Entrevista 5) “Experiências” (Entrevista 5) “Desenhar e brincar com plasticina” (Entrevista 5) “Fazemos bolos às vezes” (Entrevista 6) “De brincar, de ajudar a Cristina [educadora] e ajudar a Mi [assistente operacional]” (Entrevista 6) “Eu gosto de legos” (Entrevista 6) “Ir a todas as áreas” (Entrevista 8) “Recorte e colagem” (Entrevista 9) “Jogos com números” (Entrevista 9)
	Negativas	“De ir à Escrita e ir à Biblioteca” (Entrevista 2) “Não gosto de ir assim um bocadinho à Escrita” (Entrevista 3) “Fazer puzzles não gosto” (Entrevista 3) “Não gosto de fazer desenhos” (Entrevista 4) “De brincar na pista não gosto” (Entrevista 4) “Brincar com os legos” (Entrevista 4) “Eu gosto menos de ir ao Faz-de-Conta” (Entrevista 5) “Eu gosto menos de ir à Escrita” (Entrevista 5) “Não gosto de ir ao recorte” (Entrevista 7) “Jogar às damas” (Entrevista 8)

D. Quem decide na escola

Esta categoria provém das respostas dadas pelas crianças à pergunta “Quem decide na escola?”. Através das respostas dadas pelas crianças, surgiram duas subcategorias, decisões tomadas pela “Criança” e pelo “Adulto”.

Analisando o Quadro 4, observa-se que somente duas das crianças referiram que quem toma as decisões na sala de atividades são as próprias crianças. Na maioria das respostas dadas, as crianças referiram que as decisões eram tomadas pela educadora, pela assistente operacional ou em conjunto entre todos (criança-educadora-assistente operacional). Referiram, igualmente que, por vezes, as estagiárias também decidiam o que era realizado.

É importante evidenciar que as crianças referiram que era importante alguém decidir o que é realizado na sala, para que com isto exista organização e regras.

Quadro 4 – Categoria “Quem decide na escola”

Categoria	Subcategoria	Propriedades
Quem decide na escola	Criança	“Somos nós” [crianças] (Entrevista 6)
	Adulto	“É a Cristina [educadora]” (Entrevista 2) “É a Mi [assistente operacional]” (Entrevista 2) “Da Mi [assistente operacional], das estagiárias [Joana e Marina] e dos meninos” (Entrevista 6)

Finalizando, como conclusão desta investigação, podemos afirmar que, tendo em conta os dados das entrevistas, concluímos que as crianças pensam que a sua experiência no jardim-de-infância é útil e prazerosa, servindo para trabalhar e aprender em todos os espaços do jardim-de-infância. As crianças aprendem de diversas formas quer seja nas atividades que exploram quer nas interações com os colegas. Consideram o brincar relevante e integram-no sempre nas suas rotinas diárias.

Fazendo uma análise global às entrevistas, pode-se concluir que a grande maioria das crianças entrevistadas se encontram a usufruir de todos os espaços da sala de atividades com satisfação. Têm facilidade em demonstrar as suas opiniões, positivas e negativas, a respeito do jardim-de-infância.

As crianças referem que têm poder de decisão, mas atribuem automaticamente o maior poder à educadora, e aos restantes adultos que pertencem à equipa educativa, nomeadamente a assistente operacional também é mencionada e também as estagiárias.

Durante todo este processo, foi tido em conta o respeito pelos direitos das crianças, tal como é afirmado por Oliveira-Formosinho (2008:26), em que diz que “ as crianças são pessoas com direitos a ser respeitados”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este Relatório Final pretende retratar todo o percurso durante o estágio desenvolvido, bem como as aprendizagens adquiridas ao longo deste ano letivo. Tem como intuito refletir a experiência formativa de cerca de seis meses de estágio. Procurei transmitir as minhas vivências e aprendizagens, descrever os aspetos mais importantes no decorrer deste percurso, de modo a que fosse de fácil compreensão para quem o estivesse a ler. Tentei descrever e fundamentar a componente prática como as experiências-chaves que considere mais importantes para mim.

Esta experiência de estágio foi muito rica e permitiu-me um leque muito vasto de novos conhecimentos, diversas aprendizagens e inovadoras experiências, abriu caminhos para novos interesses e, novos estudos, novas interrogações e até mesmo novos medos sobre a minha prática pedagógica enquanto educadora. Afirmo Oliveira-Formosinho, que esta é a fase da prática docente acompanhada, orientada e refletida que serve para proporcionar ao futuro professor uma prática de desempenho docente global, em contexto real, que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias a um desempenho consciente, responsável e eficaz.

Fazendo, então um breve resumo deste estágio, não posso deixar de referir que iniciei o estágio com medos, receio de falhar, insegurança, contudo com a ajuda da educadora cooperante, assim como das professoras e orientadoras, graças ao seu espírito de disponibilidade, abertura para me tirarem qualquer dúvida, foi mais fácil ultrapassar estas inseguranças. O acompanhamento teórico é importante, pois é na prática que damos conta da falta que a teoria nos faz, tanto para sustentarmos as nossas opiniões como para sabermos como comunicar.

No que diz respeito às atividades dinamizadas ao longo de todo este trajeto, penso que no geral foram bem sucedidas, pois foi notório

perceber o envolvimento das crianças, o seu entusiasmo e a vontade de querer aprender sempre mais, e quando isso acontece é porque as crianças estão realmente motivadas pela forma como estão a construir o seu conhecimento uma vez que, são elas agentes ativos nessa construção.

Considero que o segredo para o sucesso ao longo deste percurso, foi ouvir as crianças, perceber quais os seus interesses e necessidades e daí começámos sempre a tentar saber a sua opinião.

As maiores aprendizagens que posso destacar são, sem dúvida, o trabalho com a metodologia do MEM; ouvir as crianças, percebendo os seus interesses e necessidades; perceber que o mais importante é o processo e não o produto final.

Refletindo sobre o meu desempenho, penso que proporcionei às crianças uma melhor compreensão do tema em estudo através das atividades que realizei, da discussão que fomos realizando, da avaliação que fomos fazendo, mantendo assim o interesse contínuo das crianças pelo projeto, fortalecendo as suas tendências para serem imaginativas, empenhadas, independentes, cooperativas e produtivas. Não posso, também, deixar de referir o apoio que a educadora me transmitiu, pois no final de cada atividade refletia sempre comigo o que tinha corrido bem e mal. Estas reflexões foram muito importantes pois assim refletia sobre as dúvidas que tinha, sobre as dificuldades que sentia e sobre os aspetos que podia melhorar. Afirmando que foi uma experiência muito enriquecedora e gratificante para mim, o mito ou a ideia de que uma educadora de infância apenas toma conta de crianças é uma ideia “popular”, infelizmente. Ela faz muito mais que isso, ela prepara as crianças para o mundo, chegando individualmente às dificuldades de cada um, tentando ajudar na sua ultrapassagem. É um trabalho que determina qualidades, uma educadora deverá conter delicadeza, carinho, responsabilidade,

afeto, criatividade, deverá ser participativa, animadora, ou seja, terá de ser alguém que as crianças admirem, respeitem e que gostem desta.

Quero ainda evidenciar que este tipo de trabalhos propostos de intervenção são uma mais-valia para quem pretende seguir a profissão, é fundamental ter este tipo de contato com profissionais da área, pois podemos conviver com diversas formas de trabalho, diversas formas de pensar e agir e isso é sem dúvida algo que deve ser assimilado como futura profissional na área de Educação de Infância.

Penso que, se executasse novamente o projeto com as crianças haveria alguns pormenores que com certeza mudaria e faria de forma diferente, pois agora que já o colocámos em prática e refleti sobre o que correu bem, o que correu mal, o que poderíamos ter feito, o que poderíamos ter mudado, acredito que o faria de forma diferente. Contudo, quero apenas salientar que gostei muito de realizar o projeto, foi um desafio que me despertou grande interesse bem como para as crianças. Quero também referir que a construção deste tipo de projetos é muito gratificante para nós, futuras profissionais, porque nos permite desenvolver determinadas competências para uma futura prática educativa mais eficaz.

O trabalho de uma educadora apoia-se na sua criatividade e na sua rapidez de pensamento. É importante dar certas noções básicas às crianças, porém uma educadora terá sempre de fazer grandes pesquisas para que essas noções sejam dadas ou realizadas de uma forma lúdica mas também de uma forma pedagógica, de maneira a cativar a criança, ou seja, ao brincarem aprendem. É também fundamental haver sempre um diálogo com as crianças, pois elas são as autoras dos seus trabalhos, elas é que os realizam e por tal razão, têm de entender o que estão a fazer e ao conversarem antes de realizarem a atividade elas podem tirar todas as suas dúvidas, assim como expressarem-se sobre o tema.

Outro aspeto que pretendo aqui salientar é que uma educadora tem em mãos um papel fundamental, ela é responsável por um determinado grupo de crianças, a sua atenção terá de ser constante o que nem sempre é fácil, principalmente quando nos confrontamos com situações em que as crianças nem sempre obedecem ao que lhes é dito. Há que elogiar sempre um trabalho de uma criança mesmo que não se entenda o que ela fez, a criança necessita desses incentivos para que ela própria sinta ou reconheça o seu bom trabalho.

Estas semanas de estágio foram bastante enriquecedoras, pois para além de termos sido muito bem recebidas, pude observar em contexto real, a estrutura, a filosofia, as componentes de formação e outros aspetos essenciais na profissão de Educadora de Infância, que complementam as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar. Desta forma, pude também observar de perto a realidade vivida nas creches/jardim-de-infância portuguesas. É claro que nem todas as entidades educacionais funcionam da mesma forma, umas têm mais recursos, outras menos, mas com estas semanas de estágio pude presenciar e ter algumas ideias sobre o que é “ser educadora” num jardim-de-infância. Ao longo do estágio, além de observar e recolher informação, também participei ativamente nas vivências da sala, estabelecendo com as crianças uma interação/relação de amizade muito boa. No que diz respeito ao trabalho de observação, enquanto aluna que frequenta a fase final, o mestrado em Educação Pré-Escolar, pude observar que a Educadora de Infância é a pessoa responsável por organizar atividades educativas destinadas a crianças em idade pré-escolar. Trabalhar em creches e jardim-de-infância, através de jogos e brincadeiras, a educadora procura desenvolver as capacidades físicas, psíquicas e emocionais de crianças dos 0 aos 5/6 anos de idade. A educadora ensina as crianças a interagir, conviver e cooperar com outras de várias idades.

Para exercer a docência, a Educadora tem como tarefas, organizar atividades educativas a nível individual e de grupo; estimular a aprendizagem e formação da criança a vários níveis: físico, intelectual, social, criar atividades lúdicas e educacionais que possibilitem às crianças interagir e socializar com os outros; ajudar a criar competências para a vida diária e hábitos de higiene; desenvolver capacidades ao nível da comunicação e linguagem; despertar as crianças para as formas de expressão e para a criatividade, através de artes plásticas, música e dança; estabelecer um envolvimento com parceiros locais de forma a descobrir novas respostas educativas; possuir uma boa preparação pedagógica; ser capaz de acompanhar a evolução das práticas pedagógicas, também no que respeita às novas tecnologias; conseguir planificar e organizar o ambiente educativo e projetos curriculares; dominar áreas como a comunicação interpessoal e saber mobilizar e gerir recursos educativos.

Toda esta realidade que tive a oportunidade de observar, presenciar e conhecer no meu estágio, complementam o que aprendi na disciplina de Prática Educativa e contribuíram de forma muito enriquecedora para ficar a compreender melhor o “mundo” da educação pré-escolar e as suas componentes didáticas.

Para terminar saliento que este estágio foi muito produtivo e enriquecedor, pois pude observar como é a realidade e a vida da Educadora de Infância, nos dias de hoje, contudo afirmo que uma boa educadora vai-se formando ao longo da sua carreira e com a sua experiência nunca deixando de ser uma educadora reflexiva da sua prática. Como educadora estagiária tenho consciência que tenho de melhorar em determinados aspetos que considero só se adquirirem com a experiência profissional e o contacto com vivências diferentes. Refiro também que é de extrema importância a realização desta prática

educativa pois proporciona, a nós educadores, termos experiências de carácter socioprofissional que facilita integração no mundo do trabalho, uma melhor interação/relacionamento com as crianças, educadoras e toda a comunidade educativa e envolvente, assim como uma participação adequada nas vivências da sala.

**REFERÊNCIAS
BIBLIOGRÁFICAS**

Barbosa, M. e Horn, M. (2008). *Projetos Pedagógicos na educação infantil*. Artmed. Porto Alegre.

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora. Porto.

Coelho, A. (2005). *Educação e cuidados em creche: conceptualizações de um grupo de educadoras*. Tese de Doutoramento. Departamento de Ciências da Educação. Universidade de Aveiro, Aveiro. 490 pp.

Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril. *Avaliação na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Lisboa.

Chauvel, D. e Michel, V. (2001). *Brincar com as Ciências no Jardim-de-Infância*. Porto Editora. Porto

Decreto-Lei n.º147/97 de 11 de junho. *Diário da República n.º 133 – I Série - A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto- Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. *Diário da República n.º 201 – I Série – A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto- Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. *Diário da República n.º 201 – I Série – A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Dionísio, M. e Pereira, I. (2006). A educação Pré-escolar em Portugal – conceções oficiais, investigações e práticas. *Perspetiva*, v. 24, n.º 2, pp.597-622.

Folque, M. (2012). *O aprender a aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

Grave-Resendes, L. e Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Universidade Aberta. Lisboa.

Katz, L. e Chard, S. (1997). *A abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

Maia, J. (2008). *Aprender...Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Porto Editora. Porto.

Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F. e Pereira, S. (2009). *Despertar para a Ciência, atividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa. DGIDC.

Mata, L (2008). *A descoberta da escrita: textos de apoio para educadores de infância*. DGIDC. Lisboa.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora. Porto.

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

Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. DGIDC. Lisboa.

Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. e Pinazza, M. (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado Construindo o futuro*. Artmed. Porto Alegre.

Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., Niza S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Coleção Infância. 3.^a Edição, Porto Editora. Porto.

Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Coleção Infância. Porto Editora. Porto.

Silva, A e Santos, S. (2008). *A fantástica aventura de ler/ouvir uma história*. Monografia, Escola Superior de Educação de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Silva, I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Lisboa.

Vasconcelos, T. (1997). *Em Redor da Mesa Grande – A prática educativa de Ana*. Coleção Infância. Porto Editora. Porto.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S. e Alves, S. (s.d.). *Trabalho por projeto na Educação de infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. DGIDC. Lisboa.

Zabalza, M. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Edições ASA. Lisboa.

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

APÊNDICES

Apêndice 1

Áreas existentes na sala de atividades

A **área de Trabalho Coletivo** é um espaço onde todo o grupo pode estar sentado à volta de uma mesa grande para diversas atividades, incluindo todos os momentos de organização, planificação e avaliação. Como suporte a estas atividades foram construídos e afixados na parede alguns instrumentos de registo – Mapa de presenças, Calendário, Quadro das tarefas e dos aniversários, Lista dos nomes das crianças, de projetos, Mapa de atividades e Diário de grupo.



Figura 1 - Área de Trabalho Coletivo.

A **área do Computador** tem um computador com vários jogos didáticos.



Figura 2 - Área do Computador.

A **área da Matemática** é um espaço onde as crianças encontram jogos de matemática, como enfiamentos, jogos de seriação, contagem, blocos lógicos, números magnéticos, geoplano, tangrans e outro tipo de materiais que possibilitam aprendizagens diversas e diversificadas. Os materiais estão organizados num armário com o apoio de uma mesa e cadeiras e ao longo do ano é enriquecido com novas propostas e variados tipos de registo.



Figura 3 - Área da Matemática.



Figura 4 – Área da Matemática.

ática.

A **área do Faz-de-Conta** é onde a criança brinca ao faz-de-conta. É composta por roupas e acessórios para a criança se disfarçar e interpretar personagens. Este espaço é versátil, podendo tomar diferentes formas, de acordo com as necessidades/ interesses do grupo. Existem diferentes materiais que possibilitam o jogo dramático, nomeadamente o ambiente familiar, o ambiente médico, ambiente estético (cabeleireiro).



I Figura 5 - Área do Faz-de-Conta.



Figura 6 - Área do Faz-de-Conta.

A **área da Expressão Plástica** está organizada a permitir que possam ocorrer vários tipos de atividades em simultâneo: a pintura com cavalete com mesa de trabalho, onde as tintas de várias cores que estão sempre preparadas e se usam pincéis de vários tamanhos que podem ser utilizados conforme a vontade ou necessidade das crianças; o desenho que são feitos na mesa grande e que para o efeito dispõe de um armário onde estão organizados por prateleiras com diversos os materiais inerentes a esta área de trabalho; o recorte e colagem que são realizados numa parte da mesa grande e a modelagem que tem ao seu dispor uma mesa específica de trabalho, onde são utilizados outras massas de modelagem, como o barro e massa de farinha para além da plasticina, que é o material que as crianças utilizam com mais frequência.



Figura 7 - Área da Expressão Plástica.



Figura 8 - Área da Expressão Plástica.

A **área da Biblioteca** está organizada numa zona de luz natural e dispõe de um armário expositor e outro de prateleiras onde os livros estão organizados por histórias, enciclopédias, livros de ciências, revistas e trabalhos de investigação ou álbuns elaborados pelas crianças. Dispõe ainda de bancos e uma mesa, leitor de CD/Áudio, auscultadores e CD's de histórias e musicais.



Figura 9 - Área da Biblioteca.



Figura 10 - Área da Biblioteca.

A **área dos Jogos** divide-se em jogos de chão e de mesa. Os jogos de chão são compostos por legos e uma pista de madeira. Os jogos de mesa são compostos por jogos de sociedade e de regras, com lotos, puzzles, jogos de encaixe e dominós. Estes estão organizados num armário de prateleiras e dispõem de uma mesa e cadeiras.



Figura 11 - Área dos Jogos de chão.



Figura 12 - Área dos Jogos de mesa.

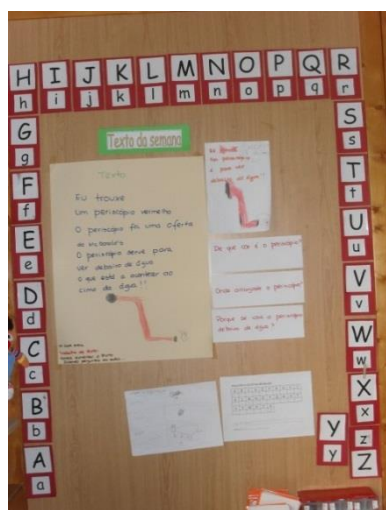


Figura 13 - Área da Escrita.

A **área da Escrita** ajuda as crianças na escrita. Dispõe para o efeito vários jogos que ajudam no desenvolvimento da escrita, manipulação, dispõe de letras magnéticas diferentes tipos de papel, envelopes, postais, selos (construídos pelas crianças), material de escrita, cartões com nomes das crianças, ficheiros de palavras e outros materiais construídos em conjunto por mim e pelo grupo.

A **área das Ciências** dispõe de lupas, ampulhetas, copos medidores, ímanes, vários tamanhos de colheres, pinças, tubos para experiências, coleções de materiais da natureza (nozes, pinhas, bolotas, conchas, búzios, cavalos marinhos), caixa de cheiros animais que eventualmente possam surgir entre outros materiais. Possui dois armários de prateleiras, mesa e cadeiras.



Figura 14 - Área das Ciências.

Apêndice 2

Instrumentos de pilotagem

O **Mapa de atividades** que permite à criança conhecer o currículo da Instituição, visualizando as várias atividades propostas, prever mentalmente as atividades que pretende realizar, registar/assinalar as suas escolhas, gerir a sua ação no tempo, no espaço e no grupo, fazer uma retrospectiva das atividades por si realizadas, ter uma noção alargada das atividades realizadas pelos outros pares e pelo coletivo, reconhecer o seu nome e o dos colegas, desenvolver a sua autonomia e utilizar a linguagem simbólica. Permite, ainda, utilizar as informações que constam do plano de atividades nas avaliações das reuniões de conselho. Ao educador possibilita saber e ter presente as atividades que as crianças escolheram, quais são as atividades mais e menos procuradas, refletir sobre a organização e funcionalidade dos espaços, sobre a diversidade e disposição dos materiais disponibilizados, sobre a pertinência e importância das atividades propostas no e para o desenvolvimento das crianças, permite a descoberta dos interesses de cada criança, a reflexão sobre as dinâmicas das áreas, a diversificação das experiências, a diferenciação pedagógica, a partilha do poder de decisão, a regulação das atividades em grupo, a avaliação cooperada, sustentar a sua planificação e intervenção.



Figura 15 – Mapa de atividades.

A **Lista de projetos** é o local onde se registra o nome dos projetos, a data do seu início e provável conclusão e nomes das crianças envolvidas.

Permite às crianças regular o seu trabalho e o do grupo de pares, saber os projetos que se estão a realizar e quais os colegas implicados e organizar as suas atividades e pesquisar assuntos do seu interesse. Ao educador possibilita a monitorização e acompanhamento dos projetos em curso, organizar os materiais e recursos necessários, gerir a participação das crianças e descobrir os interesses de cada uma.

The image shows a handwritten document titled "Lista de Projetos" (Project List) on lined paper. It contains several entries organized by topic:

- Os vulcões**: Includes names like Mariana, João, Pedro, Francisco, and Gabriel, dated 25.10.2018.
- As árvores que nos dão frutos no Outono**
- Os insetos**: Includes names like Beatriz, Valéria, Joana C., Inês, Joo, Inês Pereira, Maria, and Pedro Melo.
- Porque é que lua fica porvida com uma parvoça?**
- Quanto tempo tem uma hora?**

The rest of the page has many empty rows for additional projects.

[illegible]

Figura 16 – Lista de projetos.

O **Mapa de tarefas** permite à criança a plena participação na vida do grupo de forma cívica, a participação ativa nas tarefas definidas, a valorização e respeito pelo trabalho do outro e promove a responsabilização, a autonomia e a auto-organização. Quanto ao educador, ajuda na regulação dos acontecimentos/tarefas da vida de todos os dias, a partilha de responsabilidades, a regulação do papel cívico e social do grupo, favorece maior disponibilidade para outras situações.

The image shows a red board titled "Mapa de Tarefas" (Task Map). It features several task cards with icons and student names written on them. The tasks and names are as follows:

- Plantar** (Planting): Includes a drawing of a plant. Names: *Isadora*, *Margarida*.
- Cuidar das plantas** (Caring for plants): Includes a drawing of a plant. Names: *Elisa*, *Três Zang*.
- Registrar a data** (Recording the date): Includes a drawing of a calendar. Names: *Pedro Amora*, *Martine Pontes*.
- Cuidar do hamster** (Caring for the hamster): Includes a drawing of a hamster. Names: *Daniela*, *Valéria*.
- Registrar o tempo** (Recording the weather): Includes a drawing of a cloud and rain. Names: *Martine Gomes*, *Zaia Pedro*.
- Escolha dos livros** (Book selection): Includes a drawing of books. Names: *Pedro Mota*, *Francisco Santos*.
- Bibes e chapéus** (Bibs and hats): Includes a drawing of a bib and a hat. Names: *Marta da Guedes*, *Isabel*.
- Dar a fruta** (Giving fruit): Includes a drawing of fruit. Names: *Alexandra*, *Sofia Pereira*.

On the left side of the board, there is a small calendar strip showing the date "25" and a list of names: *Isadora*, *Três Zang*, *Margarida*, *Elisa*, *Pedro Amora*, *Martine Pontes*, *Daniela*, *Valéria*, *Martine Gomes*, *Zaia Pedro*, *Pedro Mota*, *Francisco Santos*, *Marta da Guedes*, *Isabel*, *Alexandra*, *Sofia Pereira*.

Figura 17 – Mapa de tarefas.

O **Mapa de presenças** permite a tomada de consciência de pertença a um grupo. Contribui para a realização de aprendizagens matemáticas (noção de tempo, quantidade e o desenvolvimento do pensamento lógico matemático), para o reconhecimento e valorização da escrita e para a utilização de diferentes formas de representação. O educador visualiza rapidamente as presenças e ausências das crianças, fazendo o seu controlo. Trabalha noções matemáticas e dispõe de um conjunto de instrumentos que possibilitam avaliar o que as crianças sabem e, a partir daí, perspetivar formas de promover o seu desenvolvimento ao nível lógico, matemático, linguístico e social.

Mapa de presenças
Ano 2012 Mês novembro Dias: 30

Código: Presenças ☐ Falta ☒ Sábado ☐ Domingo ☐ Dias sem escola ☐

Nome	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
VALERIA																															
MARGARITA																															
MATILDE																															
PEDRO M.																															
DEDRONIA																															
MARINEZA																															
EDU																															
FRANCISCO																															
GABRIEL																															
DANIELA																															
BOBIS																															
SARAH																															
ROBERTA M.																															
JOHNNY																															
LUIS																															
VÍCTOR																															
BRUNO																															
ELIOT																															
Alexander																															
EDUA																															
TONY																															
MARIA																															
10	14	4	4	3	7					6	7	8	8																		
4	3	3	4																												

Figura 18 – Mapa de presenças.

Os **Inventários** dão a informação à criança dos materiais existentes e suas possibilidades de utilização no desenvolvimento das atividades curriculares e a apropriação do currículo, assim como permite organizar os espaços e materiais de modo a desenvolver a autonomia, a responsabilidade e respeito pelo outro. Com a mesma finalidade, permite ao educador organizar o espaço e materiais, refletir sobre a necessidade de enriquecer cada espaço, partilhar com o grupo a funcionalidade dos espaços e materiais de forma cooperada, dar a conhecer o currículo às crianças.



Figura 19 – Inventário das Ciências.



Figura 20 – Inventário da Expressão Plástica.

O **Diário de grupo** é um quadro composto por quatro colunas: “Não gostei”, “Gostei”, “Fizemos”, e “Queremos Fazer”. Nas colunas respetivas, as crianças mencionam aquilo que gostaram ou não gostaram e em conselho

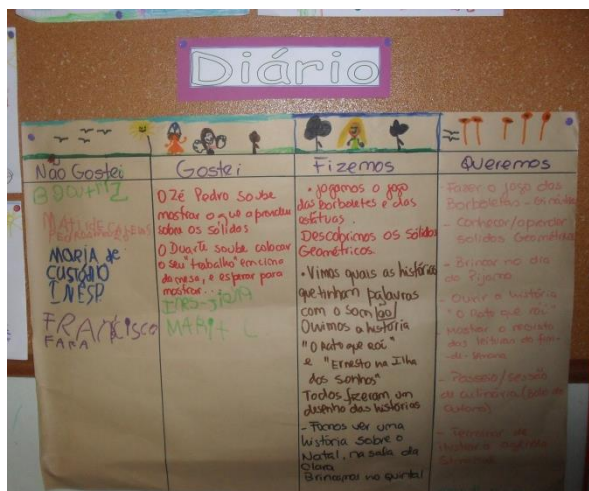


Figura 21 – Diário.

referenciam o que fizeram e relançam outras propostas de atividades ou projetos. Este diário proporciona às crianças fazer uma avaliação sociomoral e curricular da semana, através das três primeiras colunas, sendo que a quarta coluna lhes permite a participação na planificação. Ajuda a criança a integrar as suas próprias experiências no contexto do grupo, a descentrar-se de si própria e a estar mais recetiva às diferentes perspetivas das outras crianças, a experienciar uma perspetiva sociocêntrica da vida da sala de atividades. Permite, também, tomar consciência da importância da escrita e da leitura, a gestão cooperada da vida do grupo, a resolução de conflitos com distanciamento temporal, o debate de ideias e a expressão de sentimentos. Para o educador é uma ajuda essencial, pois desenvolve um modo de trabalho pedagógico inscrito em valores de democracia participativa, promovendo a cooperação e a cidadania democrática, encorajando a liberdade de expressão, o espírito crítico, a autonomia e a responsabilidade. Permite, de igual forma, a partilha do poder de decisão e de avaliação com as crianças, a planificação de projetos cooperativos de acordo com os interesses do grupo, não deixando perder no tempo as aspirações do grupo. Também ajuda na resolução de conflitos e a definir e clarificar regras.

Apêndice 3

Ficha 1g

Primeira aplicação

Grupo: 5 anos			N.º total de crianças: 16	
N.º de adultos: 4 (Uma Educadora de Infância, Uma Assistente Operacional e duas estagiárias)				
Semana de: 18 a 22 de Março de 2013 (20 de Março de 2013)				
Observadores: Ana Rosado e Joana Pinto				
N.º	Nome da criança	Níveis de Bem-Estar Emocional	Níveis de Implicação	Comentários
1	S.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	A criança demonstrou atenção na audição da história, contudo não mobilizou todas as suas capacidades na resposta a pequenas perguntas no final do conto da história.
2	C.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	A criança desfrutou do conto da história, mas, por momentos, custou-lhe prestar atenção.
3	G.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	A criança prestou atenção à audição da história, expressando as suas ideias e dando a sua opinião.

				Demonstrou uma postura correta.
4	I.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 (3) 4 5 ?	A criança esteve atenta e concentrada, contudo não soube verbalizar as suas ideias e demonstrou uma postura pouco correta.
5	F.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 (3) 4 5 ?	A criança mostrou vivacidade e à vontade na expressão das suas ideias, contudo presta pouca atenção e mantém uma postura pouco adequada.
6	J.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 3 (4) 5 ?	A criança mostrou uma postura correta e adequada no conto da história e pareceu desfrutar da história.
7	E.	1 2 3 4 (5) ?	1 2 3 4 (5) ?	A criança sentiu-se bem e feliz, irradiou sempre tranquilidade, apresentando-se interessada.
8	Z.	1 2 3 4 (5) ?	1 2 3 (4) 5 ?	A criança manifestou atenção na atividade, sentindo-se bem.

9	U.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	A criança esteve nervosa a contar a história. Mostrou-se bastante tímida.
10	A.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	A criança mostrou-se atenta à audição da história, contudo não respondeu às questões colocadas no final da mesma.
11	K.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	A criança esteve concentrada na audição da história na parte inicial, contudo não conseguiu manter a concentração durante todo o tempo.
12	L.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	A criança mostrou muito interesse na audição da história, conseguindo organizar as ideias no final e verbalizar as mesmas.
13	H.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	A criança demonstrou pouca atenção à atividade, não evidenciando grande interesse,

				abstraindo-se completamente do que estava a ser realizado.
14	P.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 (3) 4 5 ?	A criança mostrou-se feliz e descontraída, contudo não demonstrou interesse pelo contar da história.
15	D.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 3 (4) 5 ?	A criança evidenciou ser bastante calma e meiga, demonstrando sempre muito interesse em qualquer atividade.
16	R.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 3 (4) 5 ?	A criança evidenciou calma, timidez e insegurança. Demonstrou interesse pelas atividades, embora com dificuldade em expressar-se.

Segunda aplicação

Ficha 1g

Grupo: 5 anos		N.º total de crianças: 16		
N.º de adultos: 4 (Uma Educadora de Infância, Uma Assistente Operacional e duas estagiárias)				
Semana de: 18 a 22 de Março de 2013 (21 de Março de 2013)				
Observadores: Ana Rosado e Joana Pinto				
N.º	Nome da criança	Níveis de Bem-Estar Emocional	Níveis de Implicação	Comentários
1	S.	1 2 3 4 5?	1 2 3 4 5 ?	A criança interagiu com o seu grupo, desfrutou bem dos exercícios, realizando-os de uma forma ativa e bem-disposta.
2	C.	1 2 3 4 5?	1 2 3 4 5 ?	A criança realizou de uma forma ativa os exercícios propostos, irradiando felicidade.
3	G.	1 2 3 4 5?	1 2 3 4 5?	A criança esteve à vontade com todos os exercícios propostos, demonstrando felicidade. Queria sempre ganhar, com bastante espírito competitivo, não sendo da sua natureza perder.

4	I.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 3 (4) 5 ?	A criança realizou os exercícios de uma forma ativa, mostrando-se, algumas vezes, pouco motivada.
5	F.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 3 (4) 5 ?	A criança demonstrou à vontade nos exercícios propostos, realizando-os de forma ativa. Por vezes, mostrou-se desatenta.
6	J.	1 2 3 4 (5) ?	1 2 3 4 (5) ?	A criança esteve sempre predisposta a realizar todos os exercícios, o que fez com alegria e boa disposição. Queria ganhar, perdendo no final, mas não demonstrou espírito derrotista.
7	E.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 3 (4) 5 ?	A criança demonstrou recetividade na execução dos exercícios, embora, por vezes, não desfrutasse inteiramente das atividades propostas.
8	Z.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 3 (4) 5 ?	A criança mostrou-se implicada em todos os exercícios, os quais realizou

				com entusiasmo. Por vezes, demonstrava-se desatento.
9	U.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 3 (4) 5 ?	A criança foi participativa na realização da atividade, e mostrou-se feliz e respeitou as regras do grupo.
10	A.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 (3) 4 5 ?	A criança participou no jogo, contudo não mostrou interesse no mesmo.
11	K.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 3 (4) 5 ?	A criança participou no jogo com entusiasmo, respeitando as regras do grupo.
12	L.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 3 (4) 5 ?	A criança demonstrou ser muito empenhada e interessada na atividade, contudo teve dificuldade em respeitar as regras.

13	H.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 (3) 4 5 ?	A criança mostrou-se sempre muito feliz durante as atividades, contudo distraiu-se facilmente, não conseguindo grande concentração nas mesmas.
14	P.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 3 (4) 5 ?	A criança demonstrou interesse e empenho nesta atividade, contudo não conseguiu respeitar algumas das regras de grupo.
15	D.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 3 (4) 5 ?	A criança realizou a atividade com satisfação e calma, respeitando as regras do jogo e do grupo.
16	R.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 (3) 4 5 ?	A criança revelou atenção ao jogo, mas não demonstrou interesse em participar.

Apêndice 4

Gráfico 1 – Análise detalhada dos índices de bem-estar emocional e implicação na primeira aplicação da Ficha 1g.

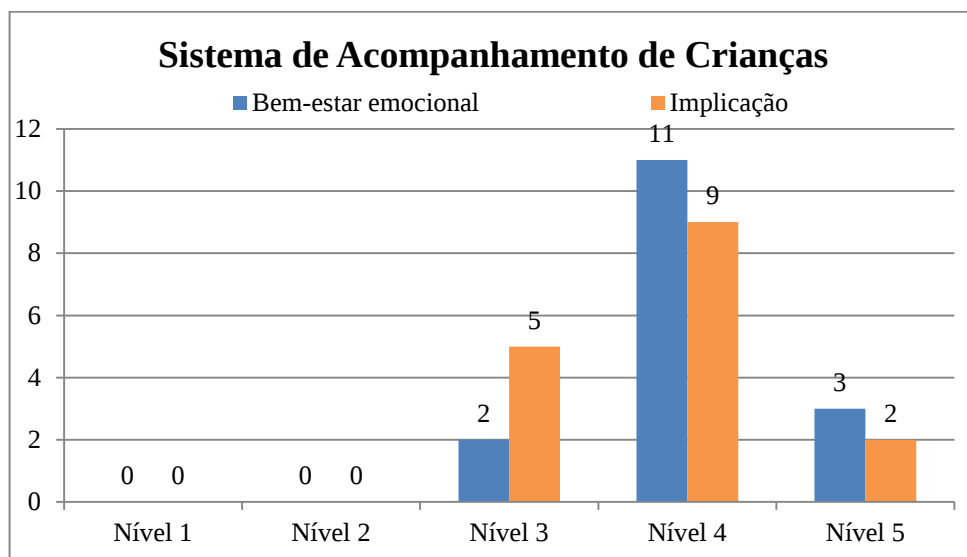
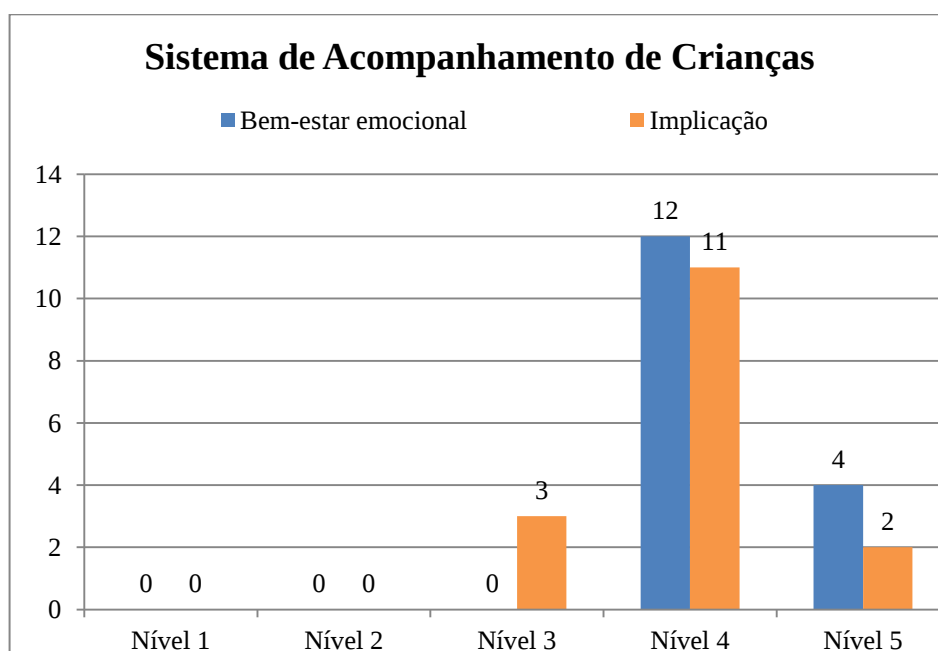
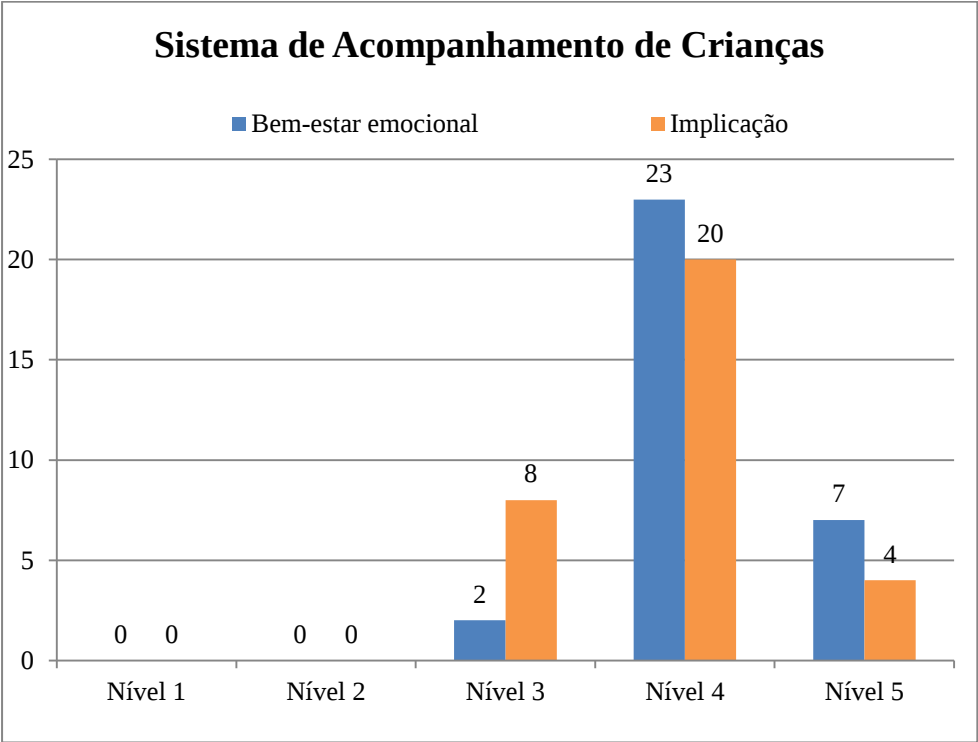


Gráfico 2 – Análise detalhada dos índices de bem-estar emocional e implicação na segunda aplicação da Ficha 1g.



Apêndice 5

Gráfico 3 – Análise geral dos índices de bem-estar emocional e implicação nas duas aplicações da Ficha 1g.



Apêndice 6

ANÁLISE E REFLEXÃO EM TORNO DO GRUPO E CONTEXTO

Ficha 2g

ANÁLISE DO GRUPO	
O QUE ME AGRADA	O QUE ME PREOCUPA
O que está a correr bem? Que aspetos positivos se devem realçar como evidências de bons níveis de bem-estar e implicação no grupo.	O que é preocupante? Que aspetos me inquietam e impressionam relativamente às evidências de neutro ou fracos níveis de bem-estar e implicação no grupo.
• As crianças são bastante implicadas nas atividades. • O grupo é muito energético e participativo e é notório o seu bem-estar e felicidade. • A relação entre o jardim-de-infância, família e comunidade envolvente ajuda no desenvolvimento das atividades. • A relação entre as crianças, educadora e as assistentes operacionais, assim como com todos os adultos tornar o bem-estar de todo o grupo mais harmonioso.	• Uma criança chegar sempre tarde à escola. • O grupo ter dificuldade em respeitar algumas regras em situações de reuniões em grande grupo, como por exemplo, estar atento, estarem sentados corretamente e não falar todos ao mesmo tempo. • Algumas crianças têm dificuldade em assumir os erros, recusando-se a pedir desculpa.

ANÁLISE DO CONTEXTO	
FATORES QUE CONTRIBUEM PARA <u>ALTOS NÍVEIS</u> DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO	FATORES QUE CONTRIBUEM PARA <u>BAIXOS NÍVEIS</u> DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO
1. Ambiente estimulante (estruturas bem equipadas, variedade de materiais e experiências, etc): Os materiais são muito diversificados. As crianças participam em vários projetos sugeridos por elas.	1. Ambiente empobrecido (infraestruturas limitadas, material desgastado e inadequado, oferta diminuta de experiências, etc): Poucos materiais no exterior e, na maioria das vezes, as crianças brincam com brinquedos que trazem de casa.
2. Atmosfera positiva e bom clima de grupo (atmosfera agradável, interações positivas, sentido de pertença, etc): A interação entre as crianças, a educadora e a assistente operacional é de salientar, pois são bastante carinhosas mutuamente, o que facilita o bem-estar emocional. A sala de atividades está muito bem aproveitada em relação á exposição de trabalhos elaborados pelas crianças, assim como as tabelas estão de fácil acesso ao seu preenchimento.	2. Atmosfera inibidora e fraco clima de grupo (interações frias, demasiado ruído ou silêncios constrangedores, crianças e adultos da sala mantêm contactos fugazes e impessoais, etc):
3. Espaço para iniciativa (é favorecida a escolha das crianças relativamente a actividades, assuntos, negociações, regras, etc):	3. Espaço para iniciativa (é favorecida a escolha das crianças relativamente a actividades, assuntos, negociações, regras, etc):

As regras estão afixadas na sala de atividades, e estas foram decididas com a ajuda das crianças, através do processo de negociação. As crianças têm oportunidade de escolher a área onde querem trabalhar.		Por vezes, as crianças têm dificuldade em respeitar algumas das regras da sala de atividades, o que destabiliza o bem-estar do grupo.	
4. Organização eficiente (plano do dia acessível e voltado para as crianças, gestão de tempo sem momentos “vazios/mortos”, orientação e acompanhamento adequados, gestão do grupo apropriada, etc...):		4. Organização insuficiente (o plano do dia não é voltado para as crianças, o tempo é mal gerido e explorado, especialmente nas rotinas de transição, a orientação não é usada de modo otimizado, a gestão do grupo é desajustada, etc):	
As rotinas estão muito bem organizadas e são muito flexíveis, vão ao encontro dos interesses das crianças. Sempre que é possível é aproveitado o espaço exterior para as crianças brincarem e realizarem atividades.			
5. Estilo do adulto adequado (atenção aos sentimentos e necessidades das crianças, intervenção estimulante e promotora da iniciativa da criança, etc):		5. Estilo do adulto inadequado (os sentimentos e disposições das crianças não são tomados em conta, pouco ou nenhum estímulo ao ímpeto exploratório das crianças, desvalorização das iniciativas das crianças, etc):	
A educadora elogia várias vezes a criança, mostrando-se muito carinhosa, afetuosa com todo o grupo e sempre disponível para ouvir as propostas das crianças. Sugere-lhes atividades estimulantes, enriquecedoras e criativas.			
Fatores	Circunstâncias	Fatores	Circunstâncias

inerentes à criança (dia de aniversário, nascimento de um irmão, celebração familiar, etc):	excecionais (poucas crianças na sala, dia de atividade excecional, etc.):	inerentes à criança (doença, crise familiar, etc):	excecionais (presença de novo adulto na sala, falta de adulto de referência, etc):
Os aniversários são celebrados no jardim-de-infância. O aniversariante leva um bolo e na hora do lanche são-lhes cantados os “parabéns”. A interação com a família em dias festivos é um facto a realçar e a alegria das crianças no jardim-de-infância torna o ambiente muito estimulante.	As rotinas são flexíveis, podendo, deste modo, ser alteradas excecionalmente consoante as necessidades das mesmas.	Ao longo deste ano letivo, algumas crianças tiveram de abandonar o grupo, o que provocou alguma tristeza por parte das restantes crianças.	

OPINIÕES DAS CRIANÇAS SOBRE O JARDIM-DE-INFÂNCIA¹¹	
O que lhes agrada	O que lhes desagrada
• “Aprender” • “Brincar” • “Fazer desenhos, fazer recortes e fazer construções” • “Faz-de-Conta” • “Matemática” • “Trabalhamos e estamos nas áreas”	• “De ir à Escrita e à Biblioteca” • “Fazer puzzles” • “Brincar com os legos” • “Ir à pista”
Interesses ou desejos • Brincar no espaço exterior (“Quintal”) • Atividades de Ginástica • Trabalhar e brincar nas áreas existentes na sala de atividades	

¹¹ As opiniões das crianças sobre o jardim-de-infância estão registadas nas entrevistas feitas às crianças.

INFORMAÇÕES GERAIS	
Características/recursos da comunidade e famílias	Projeto do Agrupamento/Instituição
• As crianças fazem visitas regulares a espaços existentes na sua cidade. Estas visitas são inseridas nos projetos que estão a ser desenvolvidos naquele momento na sala de atividades. • Os pais procuram falar diariamente com a educadora e com a assistente operacional sobre os filhos. • É estabelecida uma boa relação de reciprocidade Jardim-de-Infância e a Família. As famílias participam nas atividades desenvolvidas, envolvendo-se ativamente no percurso escolar das suas crianças.	• O Projeto Educativo da Instituição (2010/2013) especifica todas as salas existentes na Instituição, descrevendo-as consoante as suas características. • O Projeto Curricular de Grupo (2012/2013) não apresenta nenhum projeto específico, pois são desenvolvidos vários projetos pelas crianças ao longo do ano letivo. Contudo, foi proposto às crianças um projeto que consiste na descoberta da sua cidade, que se intitula “Descobrir Coimbra”. Foram observados pequenos projetos: “Os vulcões”, “As árvores que nos dão fruta no outono”, “Os insetos”, “Porque é que a lua fica parecida com uma banana?” e “Quanto tempo tem uma hora?”. • A organização do tempo e do espaço é flexível. • A ação educativa visa a articulação das áreas de conteúdo.

Apêndice 7

Ex.^{ma} Diretora Pedagógica:

No âmbito da Unidade Curricular Prática Educativa, do Mestrado em Educação Pré-Escolar, foi-nos proposta uma investigação intitulada “Porque vão as crianças ao jardim-de-infância?”.

Neste sentido, surge a necessidade de ouvir as “vozes” das crianças. Vimos, deste modo, solicitar autorização para realizar pequenas entrevistas, junto destas, para recolha e tratamento de dados para a realização desta investigação.

Estes dados serão apenas utilizados para este estudo, mantendo sempre a confidencialidade das crianças.

Atenciosamente,

As estagiárias:

Ana Rosado

Joana Pinto

Aos encarregados de educação:

No âmbito da Unidade Curricular Prática Educativa, do Mestrado em Educação Pré-Escolar, foi-nos proposta uma investigação intitulada “Porque vão as crianças ao jardim-de-infância?”.

Neste sentido, surge a necessidade de ouvir as “vozes” das crianças. Vimos, deste modo, solicitar autorização para realizar pequenas entrevistas, junto destas, para recolha e tratamento de dados para a realização desta investigação.

Estes dados serão apenas utilizados para este estudo, mantendo sempre a confidencialidade das crianças.

Atenciosamente,

As estagiárias:

Ana Rosado

Joana Pinto

Nota: É favor entregar o destacável à educadora Cristina Cardoso.

Eu, _____,
encarregado/a de educação da
criança _____,

☐ autorizo / ☐ não autorizo que o/a meu/minha educando/a
participe na investigação a realizar pelas estagiárias.

Apêndice 8

Entrevista 1

Entrevistador – Porque é que achas que os meninos vêm a escola?

J. – Para aprender.

Entrevistador – Para aprender a fazer o quê?

J. – (não acaba o seu raciocínio) Para aprender a...

Entrevistador – E tu, F., porque é que achas que os meninos vêm à escola?

F. – (não completa o raciocínio) Para brincar aqui na escola, para...

Entrevistador – E vocês acham que é preciso vir à escola?

J. e F. – É.

Entrevistador – Porquê?

J. – Porque senão não aprendemos.

Entrevistador – Se não vierem à escola não aprendem?

J. – Porque sim.

F. – Se não vierem à escola, falem as escolas.

Entrevistador – Faltam as escolas?

F. – Faltam.

Entrevistador – E o que é que vocês fazem aqui na escola? O que é que costumam fazer aqui na escola?

E então, J., o que é que estás a fazer?

J. – Não sei o que é que eu faço na escola.

Entrevistador – Não sabes o que é que fazer na escola? O que é que estavas a fazer antes de eu te chamar?

J. – A brincar.

Entrevistador – Ah... a brincar onde?

J. – No castelo.

Entrevistador – E tu, F., o que é que fazes na escola?

F. – Brinco nesta escola.

Entrevistador – Brincas a quê?

F. – Aprendo coisas aqui.

Entrevistador – O que é que aprendes aqui na escola?

F. – Aprendo a fazer desenhos, a fazer recortes, a fazer construções.

Entrevistador – E então quem é que escolhe o que se faz aqui na escola?

J. – Eu escolho.

Entrevistador – És tu que escolhes o que se faz aqui na escola?

J. – Sim.

Entrevistador – E tu, F., quem é que escolhe o que tu fazes?

F. – A I.

Entrevistador – A I. é que escolhe aquilo que tu fazes?

F. – Sim.

Entrevistador – E tu não escolhes?

F. – Eu escolho às vezes.

Entrevistador – E outras vezes é a I.?

F. – Sim.

Entrevistador – E o que é que tu mais gostas de fazer, F.?

F. – Gosto de fazer mais desenhos.

Entrevistador – E tu, J., o que gostas mais de fazer?

Z. – Construções.

Entrevistador – Construções... E menos? O que gostas menos de fazer, J.?

J. – (a criança fica muito pensativa) Eu gosto menos de... gosto menos de...

Entrevistador – O que é que não gostas de fazer aqui?

J. – Não gosto de fazer recortes.

Entrevistador – E tu, F., o que é que tu não gostas?

F. – (a criança fica muito pensativa) Eu não gosto de fazer... eu não gosto de fazer...

Entrevistador – Uma coisa que não gostes de fazer...

F. – Agora é... agora é os desenhos antes eu gostava dos desenhos, agora não.

Entrevistador – Já não gostas de fazer desenhos?

F. – Eu achei que ia fazer muitas coisas.

Entrevistador – De resto, gostas de fazer tudo aqui na escola?

F. – Sim, menos desenhos agora.

Entrevista 2

Entrevistador – Porque é que os meninos vêm à escola?

G. – para aprenderem muito e para quando serem pais quiserem ter filhos ensinarem muito os filhos.

Entrevistador – Ah... E tu, T.?

T. – Eu também para aprender a escrever, para aprender a ler.

G. e T. – Para aprender a desenhar.

Entrevistador – Muito bem! E acham que é preciso vir à escola?

G. e T. – Sim. Porque assim não aprendemos nada disso.

T. – A escola é muito importante.

Entrevistador – Ai é? Porque é que é muito importante?

G. – Porque nós... porque nós lá almoçamos e tomam muito conta de nós e para aprender muitas coisas.

T. – Eu também ajudam-nos a fazer muitas coisas.

Entrevistador – E o que é que vocês fazem aqui na escola?

G. e T. – Brincamos.

G. – Brincamos. Inventamos coisas como nós fazemos agora de experiências.

Entrevistador – Inventam?

G. e T. – Sim.

Entrevistador – E mais?

G. – Também brincamos assim ao Faz-de-Conta.

T. – Também brincamos ao recorte.

G. – Também vamos ao quintal e brincamos a coisas.

T. – Também brincamos aos aventureiros.

Entrevistador – Ah... e como é que se brinca aos aventureiros?

G. – Nós vamos a uma aventura.

T. – Temos de tirar coisas das pedras.

Entrevistador – Ah... vão descobrir coisas nas pedras?

G. – Sim.

Entrevistador – No recreio?

G. – Sim, a fingir. E a fingir que nós passamos por uma passagem secreta. E depois nós damos uma volta e nós vamos outra vez para o Quintal para fingir que é o mundo novo.

Entrevistador – Muito bem! E quem é que escolhe o que se faz aqui na escola?

G. – É a Cristina [*educadora*].

Entrevistador – E mais? É só a Cristina [*educadora*] que escolhe?

G. – E a Mi [*assistente operacional*].

T. – Os brinquedos que escolhem lá fora é o P.

Entrevistador – Ah... e os meninos não escolhem o que se faz?

G. – Sim escolhemos. Quando nós queremos brincar sozinhos.

Entrevistador – E o que é que mais gostam de fazer aqui na escola?

G. – De brincar no Quintal.

Entrevistador – E tu, T., o que é que mais gostas de fazer?

T. – Brincar no Quintal.

Entrevistador – Só isso?

T. – Sim.

G. e T. – E também gostamos de brincar na pista... e no Faz-de-Conta.

Entrevistador – E o que é que gostam menos de fazer? Aquilo que não gostam assim muito...

G. – De ir à Escrita e ir à Biblioteca.

T. – De ir Escrita e ir à Biblioteca.

Entrevistador – Também? É igual ao G.?

T. – Eu não gosto dessas coisas.

Entrevistador – Ah... pronto. Mais nada?

G. – Não, mais nada disso.

Entrevista 3

Entrevistador – Porque é que acham que os meninos têm de vir à escola?

S. – Aquela coisa para a gente... são coisas para a gente aprender.

Entrevistador – E tu, U., porque é que achas que os meninos vêm à escola?

U. – Porque também para a gente aprender.

Entrevistador – Para a gente aprender... E acham que é preciso vir à escola para aprender?

U. e S. – Sim.

Entrevistador – E o que é que vocês fazem aqui na escola?

S. – Brincamos.

Entrevistador – Só brincam?

U. e S. – Trabalhamos e estamos nas Áreas.

Entrevistador – E o que é que vocês fazem nas Áreas?

S. – Brincamos.

U. – E também trabalhamos.

Entrevistador – O que é que costumam fazer nas áreas, U.?

U. – Costumo pintar desenhos.

Entrevistador – Sim... e mais?

U. – E também brinco,...

S. – Costumo ir ao Faz-de-Conta.

Entrevistador – E quem é que escolhe o que se faz aqui na escola? Quem é que vos diz para vocês diz para vocês fazerem ou fazem sozinhos?

U. e S. – Ninguém.

Entrevistador – Ninguém? Vocês fazem o que querem?

U. e S. – Sim.

Entrevistador – E o que é que mais gostam de fazer?

S. – Eu gosto mais de ir ao Faz-de-Conta.

Entrevistador – E mais?

U. – Gosto mais de ir à pista.

Entrevistador – Pista, Faz-de-Conta, mais?

U. e S. – Desenhos.

Entrevistador – Desenho... Mais nada?

S. – Não...

Entrevistador – E o que é que gostam menos de fazer? Não gostam assim nada de fazer?

S. – Ah... fazer puzzles não gosto.

Entrevistador – O S. não gosta de fazer puzzles, e tu?

U. – Não gosto de ir assim um bocadinho à Escrita.

S. – Eu também não.

Entrevistador – Sim... e mais? E assim menos, menos? E menos? Não gostas de ir à Escrita? O resto gostas de fazer tudo?

U. – Sim.

Entrevista 4

Entrevistador – Porque é que achas que os meninos vêm à escola, M.?

M. – Porque a Cristina [*educadora*] tem muito trabalho para explicar aos meninos.

Entrevistador – E tu, R., porque é que achas que os meninos vêm à escola?

R. – É para aprender.

Entrevistador – Para aprenderem! Muito bem! E acham que é preciso vir à escola?

M. e R. – Sim!

Entrevistador – Sim? Para quê?

M. – Para aprendermos muitas coisas.

Entrevistador – E tu, R., achas que é preciso vir à escola?

R. – Sim.

Entrevistador – Ai é? Mas porquê?

R. – Porque nós temos de aprender.

Entrevistador – E tu, M.?

M. – Porque a Y. tem muito trabalho para nos explicar e nós não podemos faltar à escola.

Entrevistador – E o que é que vocês fazem aqui na escola, M.?

M. – Nós trabalhamos...

Entrevistador – Trabalham? Mas trabalham em quê?

M. – Trabalhamos...

Entrevistador – O que é que fazem nesses trabalhos?

M. – Brincamos para aprender coisas nas áreas.

Entrevistador – E o que é que vocês aprendem nas áreas?

M. – Não sei...

Entrevistador – Não sabes o que é que aprendem nas áreas?

M. – Sim.

Entrevistador – Então? Na Área da Matemática o que é que tu aprendes?

M. – Na Matemática aprendo números.

Entrevistador – Humm... e tu, R., o que é que achas que se faz aqui na escola?

R. – Nós trabalhamos.

Entrevistador – Mas trabalhas em quê? O que é que fazes?

M. – (não completa o raciocínio) Nós...

Entrevistador – O que é que tu fazes? Agora estavas a brincar onde?

R. – No Faz-de-Conta.

Entrevistador – Ah... e o que é que estavas a fazer no Faz-de-Conta?

R. – Estávamos a brincar aos pais e às mães.

Entrevistador – E, por exemplo, quando vais para a área da Escrita o que é que tu fazes?

M. e R. – Escrevemos.

R. – Escrevemos e podemos fazer envelopes.

Entrevistador – Então e quem é escolhe o que se faz aqui na escola?

M. – (mudando de conversa) Ouvimos histórias e lemos as páginas naquela área.

Entrevistador – Sim. Mas quem é que escolhe o que vocês fazem?

R. – Somos nós.

Entrevistador – São vocês? E mais?

R. – Sim.

Entrevistador – Mas são só vocês que escolhem?

M. e R. – Não.

R. – A Cristina [*educadora*] e as pessoas também escolhem às vezes.

Entrevistador – A Cristina [*educadora*] e as pessoas também ajudam a escolher?

R. – Sim.

Entrevistador – E o que é que vocês mais gostam de fazer aqui na escola? O que tu mais gostas de fazer, M., na escola?

M. – (não completa o raciocínio) Gosto de fazer...

Entrevistador – Então? O que é que mais gostas de fazer aqui quando vens à escola?

M. – Brincar na Escrita e na Matemática que é para aprendermos muitas coisas.

Entrevistador - Muito bem! E tu, R., o que gostas mais de fazer na escola?

R. – De brincar com a M.

Entrevistador – De brincar com a M.? Como é que a M. brinca? Também gostas muito da Matemática e da Escrita?

R. – Não. Do Faz-de-Conta, da Matemática e da Escrita. Mas também do Faz-de-Conta.

Entrevistador – Muito bem! E então e menos? O que é que tu gostas menos de fazer assim na escola, quando vens à escola?

R. – (não completa o raciocínio) De...

Entrevistador – O que não gostas mesmo nada de fazer quando vens à escola?

O que tu gostas menos de fazer, M., quando vens à escola? Assim aquilo que não gostas mesmo nada?

M. – Desenhos.

Entrevistador – Não gostas de fazer desenhos? Eu disse menos... aquilo que não gostas de fazer? O que tu não gostas...

M. – Não gosto de fazer desenhos.

Entrevistador – E mais? O que é que tu não gostas mais?

M. – De brincar na pista não gosto.

Entrevistador – Não gostas de brincar na pista, e mais?

M. – São só estas duas coisas.

Entrevistador – E tu, R., o que é que tu não gostas de fazer na escola?

R. – Não gosto de fazer desenhos.

Entrevistador – Não gostas de fazer desenhos, e mais?

R. – Brincar com os legos.

Entrevistador – Mais alguma coisa?

R. – Não.

Entrevistador – De resto gostas d fazer tudo?

R. – (acena com a cabeça) Sim!

Entrevistador – Ainda bem!

Entrevista 5

Entrevistador – Porque é que vocês acham que os meninos vêm à escola?

P. e D. – Para aprenderem

Entrevistador – E mais?

P. e D. – E para divertir.

Entrevistador – E mais?

D. – Para aprender a ler.

Entrevistador – E vocês acham que é preciso vir à escola?

P. – Sim.

Entrevistador – Então porquê? Porque é que é preciso vir à escola?

D. – Para aprender.

Entrevistador – Só para aprender?

P. e D. – Não.

Entrevistador – Então?

D. – Para escrever.

Entrevistador – E P., e mais?

P. – (não completa o raciocínio) Humm...

Entrevistador – Não sabes? E o que é vocês acham que se faz aqui na escola? O que é que vocês acham que se faz aqui na escola? O que é que vocês costumam fazer aqui na escola?

P. – Brincar.

Entrevistador – Brincar,... Só brincar?

P. e D. – Não...

Entrevistador – Então que mais?

P. – Aprender.

Entrevistador – Aprender, brincar,...

D. – Escrever.

Entrevistador – Quem é que escolhe o que se faz aqui na escola?

P. – A professora (Cristina [educadora]).

Entrevistador – E mais? Só a professora (Cristina [educadora])?

D. – E os meninos.

Entrevistador – E o que é que vocês gostam mais de fazer aqui na escola?

P. – Brincar.

Entrevistador – Mas brincar a quê?

D. – Eu gosto de desenhar.

Entrevistador – Desenhar e mais?

E tu, P., o que é que gostas mais de fazer aqui na escola?

P. – Experiências.

Entrevistador – E tu, D., é só desenhar que gostas mais?

D. – Desenhar e brincar com plasticina.

Entrevistador – E menos, o que é que gostam menos de fazer?

P. – Eu gosto menos de ir à Escrita.

D. – Eu gosto menos de ir ao Faz-de-Conta.

P. – Eu gosto também menos de ir à pista.

Entrevistador – De resto gostam de fazer tudo?

P. e D. – Sim.

Entrevista 6

Entrevistador – Porque é que achas que os meninos vêm à escola?

L. e C. – Para aprender coisas.

Entrevistador – Mas coisas o quê? Que aprendem na escola?

L. – Coisas de contagem.

C. – Coisas de escrever.

Entrevistador – Coisas de escrever,... E mais? O que é que vocês fazem na escola?

L. e C. – Brincamos.

Entrevistador – Só brincam.

L. e C. – Não...

L. – Também fazemos ginástica.

C. – (não completa o raciocínio) Lemos...

L. – Aprendemos a ler histórias.

C. – (não completa o raciocínio) Aprendemos...

Entrevistador – Lêem as histórias ou ouvem as histórias?

L. – Ouvem as histórias... nós ouvimos as histórias e depois é que conseguimos ler.

C. – E depois aprendemos...aprendemos... a escrever.

Entrevistador – E vocês acham que é preciso vir à escola?

L. e C. – Sim!

Entrevistador – Porquê?

L. – Para aprender coisas. E é muito importante.

C. – Pois é!

Entrevistador – Então se não viessem à escola o que é que podia acontecer?

L. – Humm... Não sabíamos coisas.

Entrevistador – Não aprendiam coisas?

L. e C. – Não.

Entrevistador – Então o que é que vocês fazem aqui na escola?

L. – (não completa o raciocínio) Humm...Aprendemos...

C. – Já dissemos...

Entrevistador – Aprendem a fazer... O que é que fazem?

L. – Aprender a usar as coisas em condições.

Entrevistador – A usar que coisas?

L. – (não completa o raciocínio) Coisas que se...

Entrevistador – O que é que vocês usam?

L. – Coisas de madeira não podemos partir porque é muito frágil. Porque é muito frágil coisas de madeira. Em vez de andar a lançar coisas de madeira não a lançamos para não estragar as coisas!

Entrevistador – E tu, C., o que é que fazes aqui na escola?

C. – Fazemos bolos às vezes.

Entrevistador – E mais?

C. – Brincamos.

Entrevistador – Brincam,... e mais?

C. – Bolo para o Dia das Mães...

Entrevistador – E mais?

C. – E para o Dia do Pai...

Entrevistador – Então e só fazem bolos e brincam?

L. – Não...

Entrevistador – Então?

L. – (não completa o raciocínio) Nós também...

C. – Lemos a lista.

Entrevistador – Lêem a lista... qual lista?

L. – (não completa o raciocínio) A lista quando nós...

C. – (completando o raciocínio da criança) ...estamos de manhã

L. – Quando nós estamos de manhã.

Entrevistador – Essa é a lista das...

L. – ...da manhã.

Entrevistador – ...das comunicações. E mais? E mais?

L. – (não completa o raciocínio) Também que nós...

Entrevistador – Então e quem é que escolhe o que se faz aqui na escola?

C. – Somos nós.

Entrevistador – São os meninos que escolhem o que se faz?

L. – Não. É a Cristina [*educadora*].

Entrevistador – É a Cristina [*educadora*] com a ajuda dos meninos ou não?

L. – Da Mi [*assistente operacional*], das estagiárias e dos meninos.

Entrevistador – E então o que é que vocês gostam mais de fazer aqui?

L. – De brincar, de ajudar a Cristina [*educadora*] e ajudar a Mi [*assistente operacional*].

C. – Pois,...

Entrevistador – E o que é que vocês gostam menos de fazer?

L. – (a criança fica pensativa) Humm...

C. – Pista.

Entrevistador – O jogo das pistas?

L. e C. – Sim!

L. – (aponta para a pista que está no chão) Não, destes... dos comboios

Entrevistador – Só não gostam disso?

L. e C. – Sim!

L. – Também não gostamos um bocadinho sobre os legos.

C. – Não...

Entrevistador – Não gostam de legos?

C. – Eu gosto de legos.

Entrevistador – A C. gosta!

L. – Um bocadinho não. Eu não gosto... eu não gosto muito...

Entrevistador – E vocês gostam muito de andar na escola?

L. e C. – Sim!

Entrevista 7

Entrevistador – Porque é que achas que os meninos têm de vir à escola?

Z. – Porque é para aprender coisas.

Entrevistador – E tu, I., porque é que achas que os meninos vêm à escola?

I. – Para aprender coisas também.

Entrevistador – E acham que é preciso vir à escola?

Z. – Sim!

I. – Sim!

Entrevistador – Porquê?

Z. – Para aprender.

Entrevistador – Se não vierem à escola não aprendem?

Z. e I. – Sim!

Entrevistador – Só isso? É só preciso vir à escola para aprender?

Z. – Não...

Entrevistador – Então, Z.? O que é que vamos fazer mais na escola além de aprender? O que é que podes fazer mais aqui?

Z. – Brincar,...

Entrevistador – Brincam e mais? Só brincam na escola?

Z. – Não...

Entrevistador – Então?

Z. – Também vamos às vezes passear.

Entrevistador – E mais, I.? o que é que fazem aqui na escola?

I. – E também vamos almoçar, lanchar.

Entrevistador – Então, e quem é que escolhe aquilo que se faz aqui na escola?

Z. – Sou eu.

Entrevistador – És tu que escolhes o que fazes? E tu I.?

I. – Eu não. A minha mãe às vezes escolhe.

Entrevistador – O que tu fazes aqui na escola a mãe escolhe?

I. – Não!

Entrevistador – Aqui na escola... Quem é que vos diz para vocês fazerem alguma coisa?

I. – A Cristina [*educadora*]

Entrevistador – Só a Cristina [*educadora*]?

Z. – A Mi [*assistente operacional*].

I. – A Mi [*assistente operacional*].

Entrevistador – E vocês também decidem o que fazem?

Z. e Y. – Sim!

Entrevistador – E o que é que vocês gostam mais de fazer aqui na escola?

I. – Gosto de brincar no Faz-de-Conta.

Z. – Eu gosto de brincar muito na pista e no Faz-de-Conta.

Entrevistador – E tu, I., é só no Faz-de-Conta?

I. – No Faz-de-Conta e no desenho.

Entrevistador – E o que é gostam menos de fazer?

Z. – Não gosto de ir ao recorte mais nada.

I. – Não gosto de ir aos legos e à pista.

Entrevista 8

Entrevistador – Porque é que vocês acham que os meninos andam na escola?

F. – Para aprenderem.

Entrevistador – E tu, K., porque é que achas que os meninos vêm à escola?

K. – (a criança fica pensativa)

Entrevistador – Porque é que tu vens à escola?

K. – Para eu aprender algumas coisas.

Entrevistador – E achas que é preciso vir à escola?

K. – Sim.

Entrevistador – Porquê?

K. – (a criança fica pensativa)

Entrevistador – E tu, F., é importante vir à escola?

F. – É.

Entrevistador – Porquê?

F. – Para nós aprendermos.

Entrevistador – Aprenderem a fazer o quê?

F. – A fazer bolos,...

Entrevistador – Bolos,... e mais?

F. – A fazer batidos,...

Entrevistador – Só cozinham na escola vocês?

F. – Não! Também jogamos e lemos.

Entrevistador – Jogam e lêem... e mais?

K. – Também para fazermos ovos de chocolate.

Entrevistador – Mas não fazem só ovos de chocolate, não têm só cozinha na escola. Fazem mais coisas. O que é que fazem mais?

K. e F. – (as crianças ficam pensativas)

Entrevistador – O que é que estavas a fazer agora quando te chamei, K.?

J. – (a criança fica pensativa)

Entrevistador – O que é que estavas a fazer ali naquele cantinho? Aquele cantinho como é que se chama que eu não me lembro?

F. – Eu sei. Faz-de-Conta.

Entrevistador – O que é que estavas a fazer no Faz-de-Conta, K.?

Estavas a...

F. – ...brincar.

K. – ...brincar.

Entrevistador – Pois... Então e mais? O que é que fazem mais? Brincam no Faz-de-Conta, fazem batidos, e mais?

F. – Jogamos.

Entrevistador – Jogam,... Não ouvem histórias?

F. – Ouvimos.

K. – E também lengalengas.

Entrevistador – E mais, F.?

F. – E também lemos e ouvimos histórias.

Entrevistador – Muito bem!

K. – E eu também sei. Aprendemos a ler.

Entrevistador – Aprendem e ler? Aprendem as letras.

K. – Sim!

Entrevistador – E quem é que escolhe o que se faz aqui na escola?

F. – A Cristina [*educadora*].

Entrevistador – É só a Cristina [*educadora*] que escolhe?

K. – Não. E também a Mi [*assistente operacional*].

Entrevistador – A Mi [*assistente operacional*] e mais?

F. – E mais ninguém.

Entrevistador – E vocês não escolhem?

K. e F. – Escolhemos as áreas.

Entrevistador – Escolhem as áreas e às vezes também escolhem o que querem fazer ou é sempre a Cristina [*educadora*]?

F. – Às vezes também escolhemos o que queremos fazer.

Entrevistador – Muito bem! E o que é que gostam mais de fazer aqui na escola?

F. – Gosto de ir ao recorte, gosto de ir ao Faz-de-Conta e gosto de ir a todas as Áreas.

Entrevistador – E o que é que gostas menos?

F. – Não gosto menos de nada.

Entrevistador – Gostas de fazer tudo?

F. – Sim!

Entrevistador – Muito bem! E tu agora, K., o que gostas mais de fazer?

K. – Ir a todas as áreas.

Entrevistador – Ir a todas as áreas? E qual é a área que gostas menos.

K. – (a criança fica pensativa)

Entrevistador – Ou o que é que gostas menos de fazer?

K. – Jogar às damas.

Entrevistador – Gostas menos de jogar às damas? E mais?

K. – Ir à pista.

Entrevistador – Gostas menos de ir à pista também?

K. – (a criança fica pensativa)

Entrevistador – Mais alguma coisa?

F. – Não.

Entrevistador – E não gostas assim de mais nada? É só de ir a todas as Áreas?

K. – Sim!

Entrevista 9

Entrevistador – Porque é que os meninos vêm à escola, Q.?

Q. – Para trabalhar.

Entrevistador – E tu, H., porque é que achas que os meninos vêm à escola?

H. – Para mostrar...

Entrevistador – Mostrar o quê?

H. – ...os trabalhos.

Entrevistador – Para mostrar os trabalhos? E tu fazes os trabalhos onde?

H. – No recorte e colagem.

Entrevistador – E acham que é preciso vir à escola?

Q. – É.

Entrevistador – Porque é que é preciso vir à escola?

Q. – Para os meninos terem de trabalhar e também têm de mostrar.

Entrevistador – H., porque é que preciso vir à escola?

H. – A escola é para aprender a brincar.

Entrevistador – Aprender a brincar?

H. – É.

Entrevistador – E o que é que vocês fazem aqui na escola?

H. e Q. – (as crianças ficam pensativas)

Entrevistador – O que é que tu fazes aqui na escola, H.?

H. – (a criança fica pensativa)

Entrevistador – Q., o que é que tu fazes aqui na escola?

Q. – (a criança fica pensativa)

Entrevistador – O que é que tu estavas a fazer quando eu te chamei?

Q. – Aprendemos.

Entrevistador – Aprendem na escola?

Q. – Mas quando nós fomos à escola... e se não formos à escola é importante.

Entrevistador – É muito importante! Então quem é que escolhe o que se faz aqui na escola?

Q. – (mudando a conversa) Eu também brinco e também faço carros.

Entrevistador – Quem é que escolhe? És tu que escolhes o que fazes aqui na escola?

Q. – Sim!

Entrevistador – És?

Q. – Sim!

Entrevistador – E tu, H., és tu que escolhes o que fazes aqui na escola?

H. – Sim!

Entrevistador – É?

H. – Sim!

Entrevistador – E o que é que tu gostas mais de fazer, Q.?

Q. – Gosto de fazer carros e fazer coisas com as irmãs e com os pais.

Entrevistador – Mas aqui na escola... O que é que tu mais gostas de fazer aqui na escola? Na escola não está a mãe e o pai...

Q. – Brincar.

Entrevistador – Brincar... E mais?

Q. – (a criança fica pensativa)

Entrevistador – Mais nada? Só brincar?

Q. – (a criança fica pensativa)

Entrevistador – E tu, H., o que é que gostas mais de fazer aqui na escola?

H. – Brincar,...

Entrevistador – E mais?

H. – Jogos com números.

Entrevistador – E o que é que gostas menos de fazer, Q.?

Q. – (a criança fica pensativa)

Entrevistador – O que é que gostas menos de fazer?

Q. – Gosto de brincar com ele. (aponta para a criança)

Entrevistador – Gostas de brincar com o K.? E menos, menos? O que não gostas de fazer? O que não gostas?

Q. – (não completa o raciocínio) Gosto...

Entrevistador – Assim que não gostas... Mas o que é que tu não gostas?

Q. – Não gosto de brincar a algumas coisas.

Entrevistador – Quais coisas?

Q. – (a criança fica pensativa)

Entrevistador – Não sabes? E tu, H., o que é que tu não gostas de fazer?

H. – Eu gosto.

E. – Sim, mas há alguma coisa que tu não gostes de fazer?

H. – (não completa o raciocínio) Eu, eu...

Entrevistador – Assim que não gostas nada, nada de fazer.

H. – Eu não gosto de desenhar.

Entrevistador – Não gostas de desenhar?

H. – Não.

ANEXOS

Anexo 1



Figura 22 - Quadro limite de crianças na área do Faz-de-Conta.



Figura 23 - Quadro limite de crianças na área da Biblioteca.

Anexo 2**Agenda Semanal****Período da manhã**

2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
Acolhimento (reunião)	Acolhimento (reunião)	Acolhimento (reunião)	Acolhimento (reunião)	Acolhimento (reunião)
- Expressão Motora: Jogos de atenção e coordenação motora - Tempo de trabalho comparticipa do grupo Matemática/ Ciências	- Tempo de trabalho autónomo - Projetos	- Tempo de trabalho autónomo - Projetos	Passeios/ surpresas Visitas – participação dos pais/agentes da Comunidade Sessões de Culinária	- Tempo de trabalho autónomo - Projetos

Período da tarde

Tempo nas áreas	Expressão Musical	Histórias/ Exp. Dramática	Tempo nas áreas	Reunião/ balanço
- Tempo de trabalho autónomo - Projetos	Jogos de sons/ Ritmos Canções Exploração de instrumentos T.C.C.G.- Língua	Narração de histórias Jogos dramáticos Dramatização de histórias	- Tempo de trabalho autónomo - Projetos	Arrumação dos trabalhos
Balanço do dia	Balanço do dia	Balanço do dia	Balanço do dia	Balanço do dia

Agenda Semanal				
2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
Acolhimento — quero mostrar... contar... escrever...				
Matemática ciências Ginástica	Atividades/Projetos	Atividades/Projetos	Dados/Vistos culinária / tempo dos	atividades/projetos
Comunicações	Comunicações	Comunicações	Comunicações	Comunicações
- almoço - recreio -				
Atividades/projetos	Expressão musical Artes Visuais	Histórias / Jogos/Atividades	Atividades/projetos	Reunião Conselho
Comunicações Balanço do dia	Balanço do dia	Balanço do dia	Comunicações Balanço do dia	

Figura 24 – Agenda Semanal ilustrada pelas crianças.

Anexo 3**Rotina da sala de atividades**

Tempos	Atividades	Local
9h	- Conversa informal - Brincadeiras livres - MOSTRAR/CONTAR/ESCREVER - Mapa de presenças - Histórias	Sala de atividades
9h30m	Lanche da manhã	Sala de atividades
9h45m	Tempo de trabalho autónomo Pares/pequeno grupo Tempo para projetos ou Atividades de Animação Cultural 2ª Feira/5ª Feira	Sala de atividades (áreas da sala) Sala de expressão motora Exterior/outros locais
11h15m	Tempo de arrumar	Sala de atividades
11h30	Higiene	W. C.
11h40m	Comunicações (partilha em grupo das aprendizagens efetuadas nas áreas)	Sala de atividades (à volta da mesa)
12h/14h	• Almoço • Higiene oral • Atividades livres/visionamento de filmes	Refeitório W. C. Sala de expressão motora
14h00m	Atividades de Animação Cultural Tempo de trabalho curricular participado Tempo de trabalho autónomo (2ªF/5ªF)	Sala de atividades
15h30m/16h	Tempo de arrumar Reunião/Balanço diário	Sala de atividades
16h/18h30m	- Lanche - Higiene - Atividades livres - Visionamento de filmes	Refeitório W. C. Sala/Exterior Sala de acolhimento



Figura 25 – Reunião de Conselho.

Anexo 5

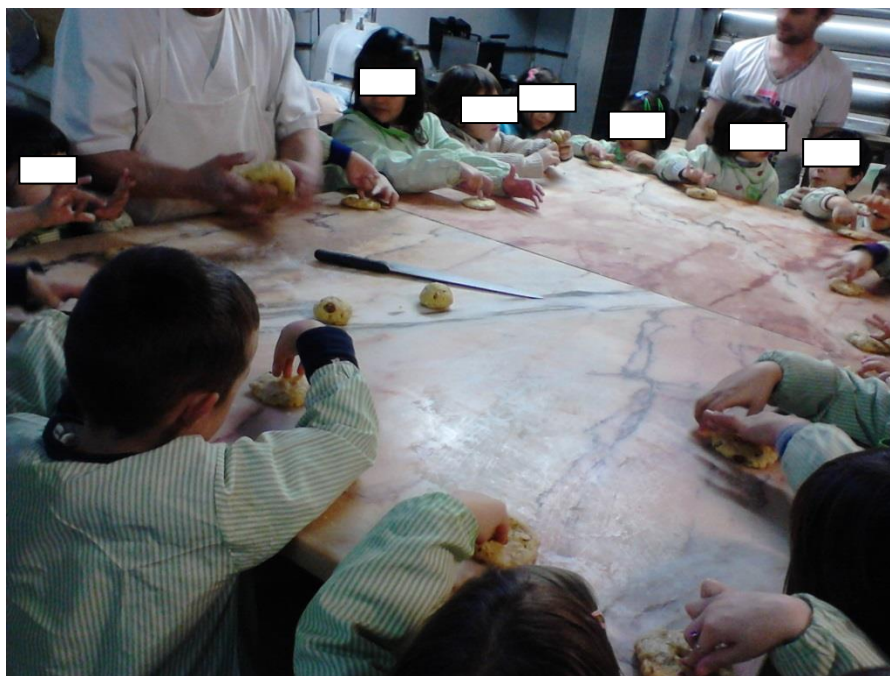


Figura 26 – Visita à pastelaria para a confeção do bolo-rei.



Figura 27 – Visita à pastelaria para a confeção do bolo-rei.

Anexo 6



Figura 28 – Visita ao Centro Histórico de Coimbra.



Figura 29 – Visita à Torre de Almedina.

Anexo 7



Figura 30 – Conto da “Lenda de Coimbra”.

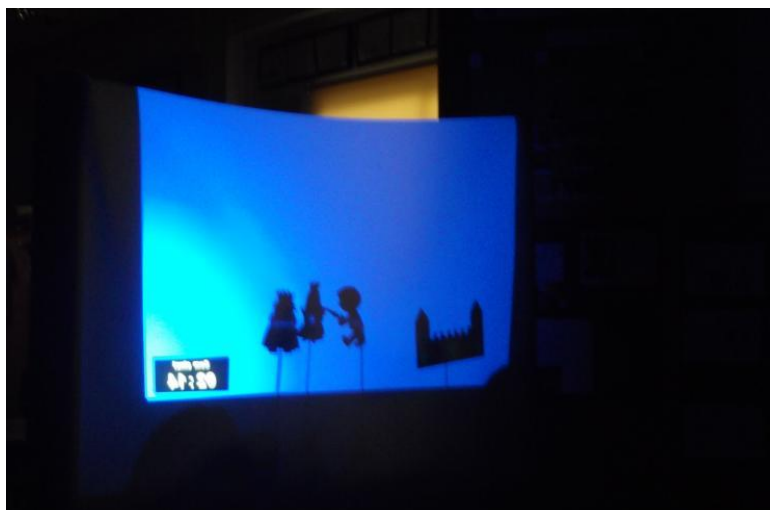


Figura 31 – Dramatização do Teatro de Sombras da “Lenda de Coimbra”.

Anexo 8



Figura 32 – Capa da ilustração da “Lenda de Coimbra” elaborada pela ilustradora Rita Duque.



Figura 33 – Ilustração da “Lenda de Coimbra” elaborada pelas crianças.

Anexo 9



Figura 34 – Registo da “Lenda do Arroz Doce”



Figura 35 – Decoração do Arroz Doce.

Anexo 10



Figura 36 – Visita à Casa do Fado.



Figura 37 – Registo da visita à Casa do Fado.

Anexo 11



Figura 38 - Visita ao atelier de pintura dos azulejos de Coimbra.



Figura 39 – Azulejos de Coimbra pintados pelas crianças.



Figura 40 – Visita à Quinta das Lágrimas.



Figura 41 – Visita à Quinta das Lágrimas.

Anexo 13



Figura 42 – Materiais para o “Jogo das Cores”.



Figura 43 – Dinamização do “Jogo das Cores”.



Figura 44 – Dinamização da atividade matemática “Dividir o 10”.

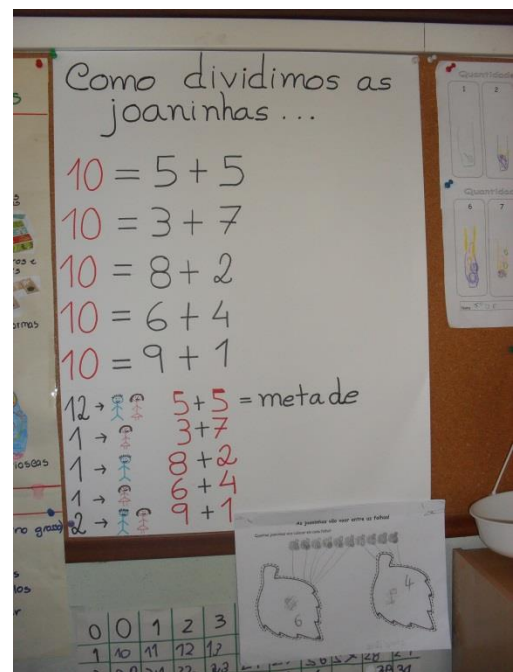


Figura 45 – Registo da atividade matemática “Dividir o 10”.

Anexo 14

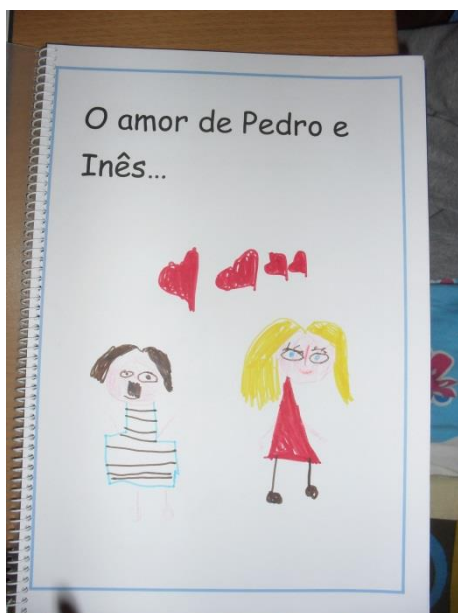


Figura 46 – Ilustração da história “O amor de Pedro e Inês”.

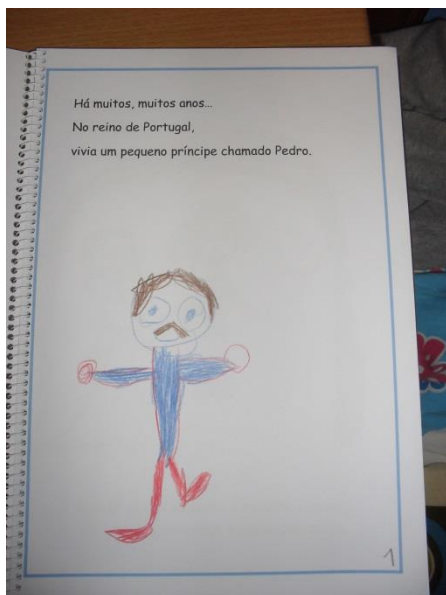


Figura 47 – Ilustração da história “O amor de Pedro e Inês”.

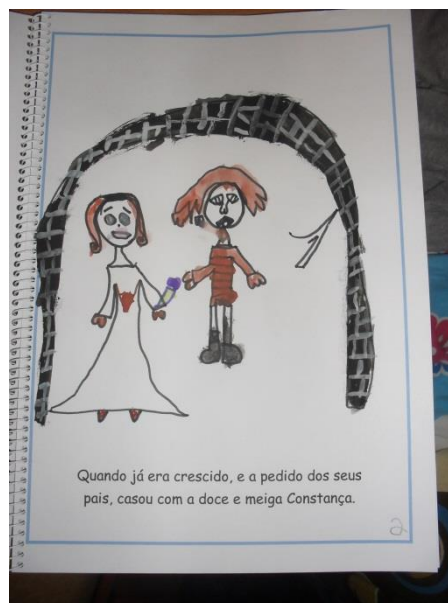


Figura 48 – Ilustração da história “O amor de Pedro e Inês”.

Anexo 15



Figura 49 – Conto de uma história por uma criança.

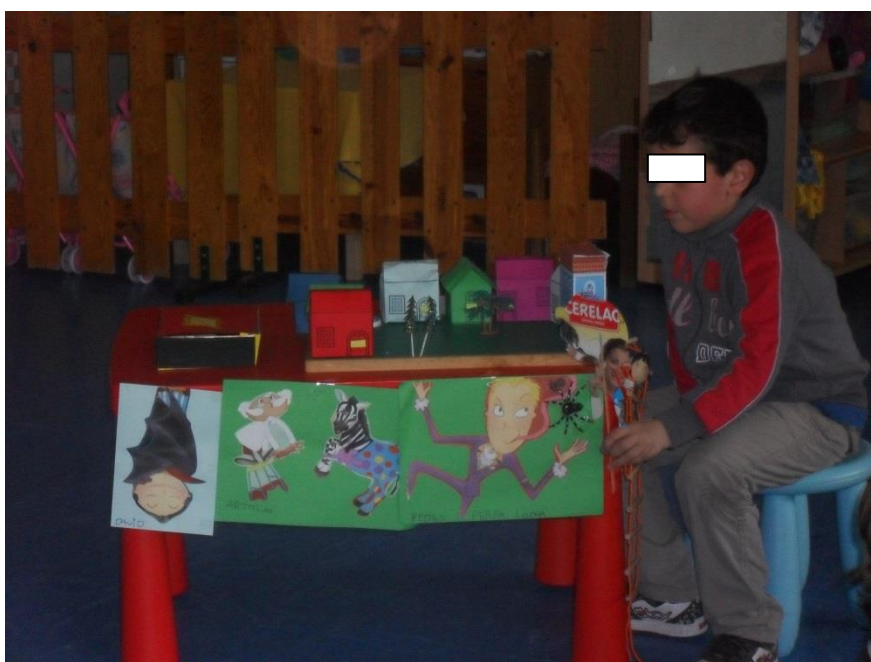


Figura 50 – Conto de uma história por uma criança.

Anexo 16



Figura 51 – Sacos da Biblioteca para transportar os livros.

Anexo 17



Figura 52 – A mãe de uma criança a contar uma história.



Figura 53 – O pai de uma criança a contar uma história.

Anexo 18

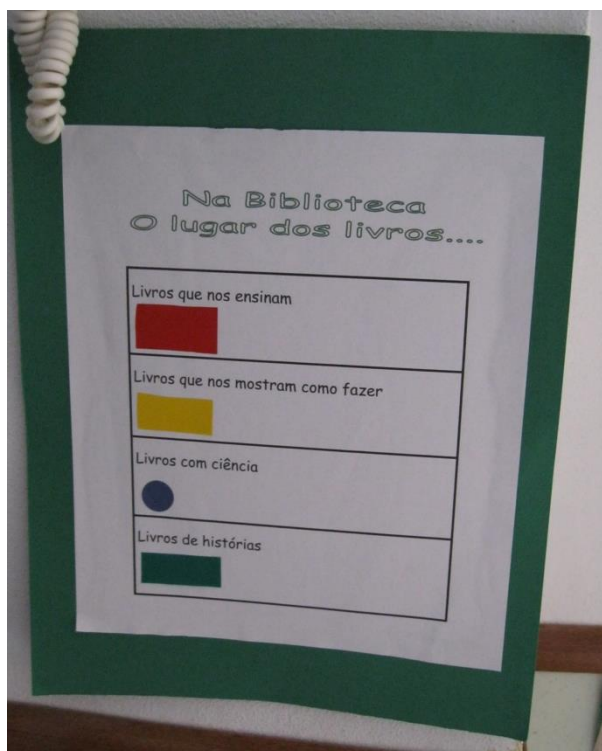


Figura 54 – Legenda com cores dos livros existentes na área da Biblioteca.



Figura 55 – Livros etiquetados.

Anexo 19



Figura 56 – Ensaios da dramatização da peça de teatro “O amor de Pedro e Inês” pertencente ao projeto “Descobrir Coimbra”.



Figura 57 – Ensaios da dramatização da peça de teatro “O amor de Pedro e Inês” pertencente ao projeto “Descobrir Coimbra”.



Figura 58 – Pintura do cenário da peça de teatro “O amor de Pedro e Inês”.

Anexo 21



Figura 59 – Dramatização final da peça de teatro “O amor de Pedro e Inês”.



Figura 61 – Convite ilustrado pelas crianças para a peça de teatro “O amor de Pedro e Inês” entregue às salas da Instituição.



Figura 60 – Dramatização final da peça de teatro “O amor de Pedro e Inês”.



Figura 62 – Regras da sala de atividades ilustradas pelas crianças.



Figura 63 – Tabela do tempo.



Figura 64 – Tabela do dia/mês.