

**esec**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**

---



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

## **Relatório Final**

Fernanda Isabel Gonçalves Monteiro

Coimbra, 2015



**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Fernanda Isabel Gonçalves Monteiro

## Relatório Final

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

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutora Vera do Vale

Arguente: Prof. Doutora Maria de Fátima Neves

Orientador: Prof. Doutora Ana Coelho

Data da realização da Prova Pública: 26 de novembro de 2015

Classificação: 10



## **Agradecimentos**

Considero importante mencionar alguns nomes de pessoas, a quem devo agradecer todo o apoio que me foi prestado ao longo deste percurso escolar.

À minha avó que sempre me deu uma palavra de força e de incentivo e que esteve sempre presente quando mais precisei.

À minha família que me incentivou e apoiou quando precisei.

Ao meu pai que, não estando presente fisicamente, de uma maneira ou de outra, senti que esteve ao meu lado durante este caminho percorrido.

Às Educadoras Cooperantes, pela disponibilidade, pelo apoio e pela orientação disponibilizada durante os estágios realizados.

À Professora Doutora Ana Coelho pela disponibilidade e encorajamento que me deu ao longo da realização deste relatório. À Professora Doutora Vera do Vale e à professora Joana Chélinho que, ao longo deste ano de mestrado, partilharam assuntos que de uma maneira ou de outra vão ser importantes no futuro.

A todos estes intervenientes, o meu sincero agradecimento!

## **Relatório Final**

Resumo:

O relatório final foi um trabalho realizado no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Coimbra.

O relatório apresenta uma parte descritiva e uma outra crítico- reflexiva. Ao longo do relatório é feita caracterização dos centros de estágio e dos grupos, assim como uma síntese dos percursos das práticas pedagógicas.

Apresenta ainda cinco experiências-chave relevantes ao processo formativo. Uma destas experiências-chave é relativa à investigação desenvolvida utilizando a “Abordagem de Mosaico” (Clark e Moss, 2001).

Por fim, apresentam-se considerações finais relativas a todo o processo de formação.

**Palavras-chave:** Educação Pré-Escolar; Abordagem Mosaico; Experiências-Chave; Educador Reflexivo.

**Abstract:**

This final report was drawn up within the course of Educational Practice, inserted in the Master in Pre- School Education of the College of Education of Coimbra.

The report presents a descriptive part and another critical-reflexive. Throughout the report is presented the characterization of the internship contexts, and of the groups, as well as a summary of the pedagogical practices.

It also features five key experiences relevant to the formative process. One of these experiences is on the investigation developed using the "Mosaic Approach" (Clark and Moss, 2001).

Finally, final considerations relating to the process of formation are presented.

**Keywords:** Preschool Education; Mosaic Approach; Key Experience; Reflective Educator

## Índice

INTRODUÇÃO.....	1
CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO.....	5
CAPÍTULO 1: ESTÁGIO EM CRECHE.....	7
1.1- Caracterização da Instituição.....	9
1.2- Caracterização da Sala.....	9
1.3- Caracterização do Grupo.....	10
1.4- O caminho percorrido.....	12
CAPÍTULO 2: ESTÁGIO EM PRÉ- ESCOLAR.....	15
2.1- Caracterização da Instituição.....	17
2.2- Caracterização da Sala.....	19
2.3- Caracterização do Grupo.....	21
2.4- O caminho percorrido.....	22
PARTE 2: EXPERIÊNCIAS- CHAVE.....	25
CAPÍTULO 3: APRENDER SOBRE O MUNDO EXPLORANDO OBJETOS.....	27
CAPÍTULO 4: A EXPRESSÃO MOTORA NO JARDIM DE INFÂNCIA.....	33
CAPÍTULO 5: LEITURA DE HISTÓRIAS NO JARDIM DE INFÂNCIA.....	41
CAPÍTULO 6: PROJETO IMPLEMENTADO “A MAGIA DAS PROFISSÕES” ..	47
CAPÍTULO 7: ABORDAGEM DE MOSAICO.....	53
Nota introdutória.....	55
O que é a abordagem de mosaico?.....	55
Implementação da abordagem de mosaico na sala onde estagiei.....	57
Conclusões retiradas do estudo.....	59

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	67
ANEXOS.....	73
Anexo 1: Texto da dramatização da “História da Quadrinha”.....	75
APÊNDICES.....	77
Apêndice1- Fotografias dos vários materiais que estavam à disposição das crianças da Sala V.L.....	79
Apêndice 2- Resultados das experiências em creche.....	80
Apêndice 3- Fotografias da Sala M. (Jardim de Infância).....	81
Apêndice 4- Preparação e dramatização da “História da Quadrinha”.....	82
Apêndice 5- Preparação para a elaboração da teia.....	83
Apêndice 6- Algumas experiências que foram feitas durante a implementação do projeto “A Magia das Profissões.....	84
Apêndice 7- Guião das entrevistas às crianças, aos pais, à educadora cooperante e à auxiliar.....	85
Apêndice 8- Transcrição de uma entrevista a uma criança, a uma mãe e à educadora cooperante.....	86
Apêndice 9-Autorização enviada aos encarregados de educação.....	89

### **Índice de Ilustrações**

<b>Ilustração 1:</b> Exemplo de uma fotografia tirada por uma criança (Pista de carros)..	58
<b>Ilustração 2:</b> A Manta Mágica afixada no placard da Sala M.....	59

## **Tabelas**

Tabela 1: Rotina diária da Instituição.....	17
---	----

## **Abreviaturas**

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

ME- Ministério da Educação

MEM- Movimento da Escola Moderna

OCEPE- Orientações Curriculares de Educação Pré- Escolar





## **INTRODUÇÃO**



No âmbito da unidade curricular de Prática Educativa, do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, tive a oportunidade de realizar duas intervenções pedagógicas. A intervenção pedagógica, no primeiro semestre, realizou-se em creche, com um grupo de crianças de 1 ano. Este estágio durou cerca sete semanas, três dias por semana. No segundo semestre, tive contato com o Jardim de Infância, com um grupo de crianças de 3 e 4 anos. Este estágio foi realizado em par pedagógico, três vezes por semana tendo durado cerca de doze semanas.

Este relatório inicia-se uma descrição e análise relativamente aos estágios realizados. Neste ponto, encontrar-se-á a caracterização das instituições, bem como a caracterização das salas onde estive e dos grupos. Apresentarei também duas sínteses dos percursos das intervenções pedagógicas supervisionadas.

Na parte 2 deste relatório, reflito acerca de cinco experiência-chave, que foram importantes no processo formativo. O capítulo 1 centra-se no modo como as crianças da sala V.L. interagem com os materiais e importância da temática para a descoberta do mundo. O capítulo 2 aprofunda o modo como as sessões de expressão motora eram desenvolvidas ao longo do estágio e dos benefícios da prática de exercício físico para a saúde. O terceiro capítulo procura refletir sobre a importância da leitura de história pelos adultos e pelas crianças. O quarto capítulo apresenta a forma como surgiu a temática do projeto implementado, as propostas realizadas e o *feedback* dos participantes. No quinto e último capítulo, são descritos os procedimentos e as conclusões acerca do estudo desenvolvido.

Por último, encontrar-se-ão as considerações finais onde se apresenta um balanço acerca do meu percurso formativo.



**PARTE I- CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO**



## **CAPÍTULO 1: ESTÁGIO EM CRECHE**



### **1.1- Caracterização da instituição**

O estágio realizado em creche teve lugar numa IPSS<sup>1</sup>, do Distrito de Coimbra. É importante referir que, para além da valência de Creche, esta instituição tinha também a valência de Jardim-de-infância.

A valência de creche era composta por três salas. A Sala L. acolhia crianças dos 3 meses a 1 ano de idade. A Sala V. L. acolhia crianças de 1 ano aos 2 anos. A Sala A. acolhia crianças dos 2 anos aos 3 anos. Segundo o Projeto Curricular da Instituição, “As salas de creche estão equipadas com material adequado à faixa etária de cada grupo bem como às suas características.”

Para além das duas valências, a instituição possuía também outros espaços nomeadamente um salão polivalente, um refeitório, uma cozinha, uma secretaria, uma sala de reuniões, um gabinete da direção, um refeitório do pessoal, um sótão e parques infantis no exterior. Nos espaços exteriores, os adultos “oferecem às crianças apoio físico e emocional e interagem com as crianças na apreciação de todos os elementos do ambiente exterior.” (Hohmann e Post, 2011, p.273)

O corpo docente da creche era constituído por três educadoras de infância. Destas, duas tinham licenciatura em Educação de Infância e uma tinha Bacharelato em Educação Pré-Escolar.

A coordenação e a supervisão pedagógica das duas valências da instituição, creche e jardim-de infância, encontravam-se sob alçada da Diretora Pedagógica.

A instituição funcionava das sete horas e trinta minutos e encerrava às dezanove horas.

### **1.2- Caracterização da sala**

A Sala V.L. era uma sala, com uma grande incidência de luz natural proveniente das várias janelas dispostas ao longo de uma das suas paredes. O espaço desta sala era amplo. As crianças podiam brincar, andar, correr e

---

<sup>1</sup> A sigla IPSS será utilizada, daqui em diante, para designar Instituição Particular de Solidariedade Social.

mexer-se livremente. Segundo Hohmann e Post (2011, p. 102), “As áreas de brincar devem incluir um espaço amplo para as crianças se movimentarem à vontade, utilizarem materiais e, poderem interagir socialmente.”

Os diversos materiais existentes, nomeadamente carros, bonecas em pano, legos e bolas eram de boa qualidade e encontravam-se em bom estado de conservação (Apêndice 1, ilustrações 1,2,3). Estes materiais estavam divididos por características e encontravam-se arrumados dentro de caixas de plástico que estavam dentro de um armário. De acordo com Hohmann e Post (2011, p. 143), “Num contexto de aprendizagem ativa, os materiais para brincar são arrumados de maneira a que as crianças possam escolher aquilo que desejem explorar e com o que querem brincar.”

Dentro da sala, a temperatura podia-se regular pois, havia aquecimento. A ventilação era adequada e necessária para o bem-estar das crianças. As janelas estavam de acordo com o tamanho das crianças.

A zona de cuidados estava separada, por uma porta, da zona de brincadeira porque “a localização das casas de banho mesmo junto da zona de brincadeira principal proporciona um acesso mais fácil e direto.” (Hohmann e Post, 2011, p.131) Na casa de banho da sala V.L., existia uma bancada de muda de fraldas, um armário, onde estavam as fraldas de cada criança, duas sanitas, bacios, uma banheira e um lavatório.

O projeto pedagógico da sala de 1 ano tinha como tema “A Arca das Conquistas”. Este foi elaborado a partir do projeto “Nos embalos da Arca de Noé”, comum às três salas da creche.

### **1.3- Caracterização do grupo**

Como referi anteriormente, a Sala V.L. acolhia crianças de 1 ano aos 2 anos de idade.

Esta sala contava com 17 crianças, sendo 8 meninas e 9 meninos, todas elas nascidas entre Janeiro e Dezembro de 2013. Duas, destas crianças, frequentavam a creche pela primeira vez.

O grupo da sala V. L. interessava-se pelo que estava à sua volta. Estas crianças gostavam de poder explorar os objetos. Isto permite, “descobrir o que são e o que fazem.” (Hohmann e Post, 2011, p.47) O grupo gostava também de

música, de canções infantis acompanhadas de gestos. Segundo Hohmann e Post (2011, p.44), “Ao explorar a música com o seu corpo e a sua voz, e criança expande a consciência sensorial do som e do ritmo.” Quanto aos livros, era um grupo que gostava de os visualizar e explorar as suas imagens. Aprovavam os jogos de encaixe e de construção.

Cada criança tinha um dossiê individual, onde constava o seu percurso educativo. Este percurso deve ser documentado de forma sistemática. É um processo individual que deve acompanhar a criança ao longo do seu percurso escolar de forma a facilitar uma visão global da sua evolução, facilitando o seu acompanhamento e intervenção adequada. Assim, “com bebés e crianças mais novas, a documentação serve como importante meio para olhar atentamente a forma como entram em relação consigo próprios, com os outros e com o ambiente.” (Araújo e Formosinho, 2013, p. 64-65)

“A avaliação constitui um eixo central da abordagem High Scope para a creche, permitindo verificar se as respostas educativas do programa estão a dar um contributo efetivo para a aprendizagem e desenvolvimento de cada criança.” (Araújo e Formosinho, 2013, p.59)

Deste modo, a avaliação das crianças realizava-se periodicamente recorrendo ao perfil de desenvolvimento e à consequente revisão do Plano Individual. Esta avaliação fundamentava-se nos registos de observação e avaliação realizados durante o período a que o mesmo se destinava. Toda a recolha de dados referentes ao processo de avaliação das crianças onde, além dos documentos formais eram registadas observações feitas pela educadora e eram também arquivados os trabalhos feitos pelas crianças reveladores da evolução, aquisições ou aprendizagens alcançadas.

“Quanto aos pais, para além de permitir um maior conhecimento acerca dos produtos que resultam do trabalho dos filhos.” (Araújo e Formosinho, 2013, p.65) Eram realizadas três reuniões com os pais/encarregados de educação com o objetivo de projetar/dar a conhecer/avaliar o trabalho desenvolvido onde eram pedidas opiniões, sugestões e era incentivada a participação ativa dos pais. Os pais eram também convidados a participar e colaborar nas várias atividades e festas realizadas ao longo do ano letivo.

#### **1.4- O caminho percorrido**

A primeira fase do estágio, fase de ambientação, foi de observação. Observar a instituição, a sala e o grupo da sala V.L. Nesta fase, queria conhecer a instituição, o grupo, as crianças individualmente e os métodos utilizados pela educadora cooperante. Observar permite ao educador “conhecer melhor quem são e o que fazem, de forma a poderem estar preparados para lhes proporcionar apoio individual.” (Hohmann e Post, 2011, p. 316) Esta fase durou cerca de duas semanas.

Nestas semanas pude observar a rotina da sala V.L. Segundo Hohmann e Post (2011, p.15), “Os horários e as rotinas são suficientemente repetitivos para permitirem que a criança explore, treine e ganhe confiança nas suas competências em desenvolvimento.” De manhã, as crianças faziam trabalhos e podiam brincar livremente. À tarde, depois do lanche, as crianças exploravam os diversos materiais existentes na sala. Nesta sala, privilegiava-se a brincadeira livre. Para Hohmann e Post (2011, p.249), “o tempo de escolha livre proporciona às crianças um período de exploração e de brincadeira sem qualquer tipo de interrupções.” Acho importante esta ideia, porque uma criança ao estar em contato com os materiais está a descobrir as potencialidades e as limitações do material através dos cinco sentidos humanos.

Na sala V.L., as crianças podiam escolher e explorar os diferentes materiais existentes na sala. Os adultos encorajavam as crianças nas suas descobertas. Isto acontecia, porque a instituição onde a sala V.L. está inserida guiava-se pelo modelo curricular High/Scope. Este modelo “centra-se nos pontos fortes das crianças, que constrói relações saudáveis entre pais e filhos, educador e criança [...], e apoia o desenvolvimento das crianças de idade tenra, as suas famílias e os seus educadores.” (Hohmann e Post, 2011, p.17)

Na segunda fase, fase de integração, propus três atividades. As propostas que apresentei estavam de acordo com o tema do Projeto Pedagógico: Nos embalos da Arca de Noé- Os animais domésticos. Estas, apesar de serem simples, foram planeadas com a ajuda da educadora cooperante e estavam de acordo com a faixa etária do grupo. A ajuda da educadora cooperante foi

essencial para que as coisas corressem da melhor maneira, isto porque, nesta fase talvez ainda não sentisse confiança em mim para arriscar.

Propus às crianças atividades de colagem tendo por base um gato e um pássaro.

Com o gato, queria que as crianças contatassem com um material macio de cor preta. Este material serviu para colorir o gato. Os adultos recortaram o tecido e as crianças colaram os pedaços de tecido no gato. (Apêndice 2, ilustração 4).

No pássaro, foi utilizado papel crepe que as crianças colaram sobre a gravura que representava o pássaro. (Apêndice 2, ilustração 5).

A outra proposta foi desenvolvida em torno do Dia Nacional do Pijama. Levei para a sala uma pantufa e as crianças tinham de colocar a mão dentro dela de modo a fazerem uma pintura livre (Apêndice 3, ilustração 6).

A minha ideia com as duas primeiras propostas era explorar as texturas com as crianças pois tratavam-se de dois materiais diferentes. No tecido usado para o gato, as crianças tocaram nele. Uma criança disse que o tecido “É macio!”. Quanto, ao papel crepe, as crianças ao rasgarem sentiram que “É diferente do outro porque era áspero!”

Relativamente a estas propostas, considero importante que, antes de se iniciar qualquer ideia, é preciso mostrar algo alusivo à temática a trabalhar. Neste caso, foi a visualização de livros de animais. A tarefa das pantufas correu menos bem do que era esperado, porque algumas crianças tiveram medo de colocar a mão na pantufa. Há que, primeiramente deixar a criança explorar os materiais só depois é que se pode fazer o que se tinha programado.



**CAPÍTULO 2: ESTÁGIO EM PRÉ-ESCOLAR**



## 2.1- Caracterização da Instituição

O Jardim de Infância onde decorreu, o estágio era uma IPSS situada no Distrito de Coimbra.

Esta instituição contava com as valências de Creche e Jardim de Infância. É de salientar que, na valência de creche, a distribuição das crianças era feita de acordo com as idades. Por isso, existiam 3 salas. O berçário- Sala M.- contava com crianças dos 3 meses até à aquisição da marcha. A Sala C. destinava-se a crianças desde a aquisição da marcha até aos 24 meses. A Sala S. acolhia crianças dos 24 aos 36 meses.

A valência de Jardim de Infância tinha duas salas, a Sala M. e a Sala F. Estas salas, contavam com grupos heterogéneos com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

A instituição encontrava-se aberta de segunda a sexta-feira, entre as oito horas e as dezoito horas e quarenta e cinco minutos.

Relativamente às atividades de enriquecimento curricular, a instituição dava a oportunidade de as crianças frequentarem durante a componente educativa, uma língua estrangeira – inglês, realizada às terças-feiras no período da manhã e, às quintas-feiras as crianças frequentavam expressão musical também no período da manhã. Estas duas atividades não eram de carácter obrigatório, eram suportadas mensalmente pelos encarregados de educação.

O edifício tinha apenas um piso. Este estava dividido em duas partes: a da Creche, à direita, e a do JI, à esquerda (estando situado de frente para o edifício).

**Tabela 1-** Rotina diária da instituição

<b>Horas</b>	<b>Rotinas</b>
8h às 9h	Acolhimento.
9h às 11.45min	Atividades em sala: grande grupo, pequenos grupos, individual.
11.45min às 14h	Atividades de rotina diária: higiene, almoço, dormitório (3 e 4 anos).
14h às 15h	Hora da escolinha (só os 5 anos).
15h às 16h	Atividades de rotina diária: higiene, lanche.

16h às 18.45min

Atividades em grande grupo.

Em cada sala da instituição, para além de uma educadora de infância também estava uma ajudante de ação educativa e uma auxiliar de serviços gerais. A cozinheira e a ajudante de cozinha prestavam serviços para as duas valências da instituição. É de salientar que uma educadora exercia também funções de Coordenadora Pedagógica.

Relativamente aos espaços comuns às duas valências (creche e jardim-de-infância), na instituição existia um gabinete de Educadoras, duas salas de isolamento que estavam equipadas com catres e cadeiras de repouso, duas zonas de higienização das crianças. Existia também um salão polivalente que, era normalmente utilizado para atividades musicais e de ginástica. Este estava equipado com televisão, vídeo, data show, equipamento de motricidade global e musical.

Os espaços exteriores dividiam-se em diferentes áreas específicas com equipamentos diferenciados, de acordo com a idade. A instituição tinha um terraço com relvado e área de pavimento antichoque, na zona da Creche, uma área de recreio e área de pavimento antichoque, na zona do Pré-Escolar, um espaço ajardinado, com área de recreio coberto, casinha de bonecas, um recreio em areia e uma horta pedagógica.

Esta instituição tinha parcerias com a Legião da Boa Vontade através do Projeto Sorriso Feliz. Neste projeto, eram observados os dentes das crianças e informavam-se os pais quando alguma coisa não estava bem. Para além desta parte de cuidados, a Legião da Boa Vontade oferecia também uma parte lúdica onde se faziam jogos e se viam filmes.

Outro parceiro é o bibliomóvel. Este é um serviço itinerante de empréstimo gratuito de livros prestado pela Biblioteca Municipal de Coimbra. Dirigia-se uma vez por mês à instituição. As crianças, de 5 anos podiam requisitar livros e eram também requisitados livros para a instituição.

Existiam vários espaços de exposição. Na entrada existiam dois placards. Um, tinha informações para a comunidade educativa relativamente ao

funcionamento, bem como os horários, mensagens e informações geridas acerca da instituição. O outro placard servia para expor trabalhos do grupo.

Segundo as OCEPE (ME, 1997, p.44), “O projeto educativo de estabelecimento ou território deve ter em conta o meio social em que vivem as crianças e as famílias. ”

Deste modo, o Projeto Educativo da Instituição intitulava-se “Educar com amor no século XXI...Quando brincar é aprender”. Este tinha duração de 3 anos e servia para orientar o trabalho das educadoras da instituição.

## **2.2- Caracterização da Sala**

Este estágio decorreu na Sala M. O espaço desta sala era amplo. Existia espaço para que as crianças pudessem andar, correr e mexer-se.

O acompanhamento das crianças na Sala M. era feito por uma Educadora de Infância e uma Ajudante de Ação Educativa.

De acordo com o Projeto Curricular de Grupo,

O equipamento/mobiliário foi pensado de modo a permitir que as vivências da criança possam começar dentro de cada sala, estando a segurança sempre presente. Nesta sala privilegiava-se o contacto direto com diversos materiais e situações educativas, que proporcionem às crianças aprendizagens variadas e significativas.

Para esses efeitos, existiam duas mesas de trabalho.

Os materiais existentes estavam “de acordo com as necessidades das crianças e o seu projeto pedagógico.” (ME, 1997, p. 38)

Deste modo, os diversos materiais presentes na Sala M. encontravam-se ao alcance das crianças. As crianças tinham à disposição, um armário com jogos que estava de acordo com o seu tamanho porque estas conseguiam chegar facilmente ao jogo que queriam. O armário encontrava-se dividido em quadrados. Cada quadrado tinha os jogos.

A sala tinha acesso ao exterior, o que permitia que as crianças pudessem intercalar as atividades de sala com atividades ao ar livre. Este espaço “permite uma diversificação de oportunidades educativas.” (ME, 1997, p.39)

A sala de atividades dividia-se por áreas. Segundo Hohmann e Weikart (2011, p.161), “O espaço deve ser dividido em áreas de interesse bem distintas de modo a encorajar os diferentes tipos de brincadeiras.”

Desta forma, existiam cinco áreas na Sala M. A saber: o cantinho da leitura (Apêndice 3, ilustração 7), o supermercado (Apêndice 3, ilustração 8), a área da casinha das bonecas, a pista de carros (Apêndice 3, ilustração 9) e os jogos de mesa (Apêndice 3, ilustração 10). Cada área estava apetrechada com materiais relativos à sua função. Por exemplo, no cantinho da leitura existia uma estante com livros. No supermercado existiam vários elementos, desde dinheiro em papel, caixas de cereais até à caixa da manteiga, onde a criança imaginava que vendia e que comprava. Assim, “comprar e vender na “loja” ou em situações de vida real permitem à criança utilizar dinheiro a “fazer de conta” ou a serio como objeto social, permitindo ainda diferentes formas de contagem.” (ME, 1997, p.77) A área da casinha das bonecas era constituída por baú de roupas, um baú de calçado, um cabide com malas. As crianças podiam usar estes adereços enquanto brincavam. Na pista de carros existia um tapete que tinha uma estrada e carros. Na área dos jogos existiam jogos que se podiam fazer na mesa mas também existiam jogos que se podiam fazer no chão. Os de chão eram maiores que os de mesa.

Encontravam-se afixados vários quadros nas paredes da sala. Entre eles estavam um quadro de presenças, um calendário de aniversários e um quadro do tempo.

As crianças da Sala M. tinham, ao longo da semana, diversas atividades. Às segundas-feiras, as crianças podiam brincar nos cantinhos, acabavam-se trabalhos e preparavam-se futuros trabalhos. Às terças-feiras, existiam crianças que tinham inglês. Esta atividade extracurricular funcionava no período da manhã. Às quintas-feiras, algumas crianças tinham música. Pude assistir a algumas aulas de expressão musical. O trabalho desenvolvido assentava “num trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente.” (ME, 1997, p.63) E, às sextas-feiras, as crianças tinham contato com a expressão motora. Nas sessões de expressão motora tentavam-se “proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global e também da motricidade fina.” (ME, 1997, p. 58)

De acordo com Paulson e Paulson (1991) citado por Formosinho et al (2006, p.121), “O portfólio conta a história. A história do conhecimento. Conhecimento acerca das coisas... conhecimento de si mesmos.”

Deste modo, as crianças da sala M. tinham o seu portfólio. Estes continham os trabalhos realizados pelas crianças bem como os registos de observações feitas.

Segundo as OCEPE (ME, 1997, p.40),

A sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações.

Deste modo, a rotina diária destas crianças na sala de atividade, iniciava-se com cântico dos bons dias e com escolha do responsável pelas tarefas do dia (fazer comboio, contar os meninos e arrumação da sala). De seguida, havia uma conversa com o grupo de crianças para que estas ficassem a saber que trabalho iriam fazer. É de salientar, que, enquanto umas crianças trabalhavam as outras brincavam. Quando acabavam vinha quem ainda não tivesse realizado o trabalho.

Sendo um grupo constituído por crianças de idades diferentes, é importante frisar que os trabalhos eram diferenciados tendo em conta as idades. Com as crianças mais novas normalmente eram, dadas pistas acerca do que poderiam fazer. Em relação às crianças mais velhas, estas teriam de imaginar outra coisa diferente.

O Projeto Curricular da Sala M. chamava-se “A Magia do Brincar na Infância.” Todos os Projetos Curriculares de Grupo tinham por base o Projeto Educativo da Instituição.

### **2.3- Caracterização do grupo**

De acordo com as OCEPE (ME, 1997, p.35), “A composição do grupo pode depender de uma opção pedagógica, benefícios de um grupo com idades próximas ou diversas.”

O grupo da Sala M. era heterogéneo. Este grupo era constituído por crianças com idades compreendidas entre os 3 e 4 anos. Sendo que, 15 crianças

tinham 3 anos, 7 meninas e 8 meninos. Com 4 anos existiam 8 crianças, 3 meninas e 5 meninos. Perfazendo, um total de 23 crianças.

Segundo o Projeto Curricular de Sala,

O grupo era constituído por crianças alegres, vivas, divertidas, com vontade de aprender. Interessava-se pela música, pelo brincar ao faz de conta, os jogos, as construção, os livros, o pintar e o desenhar e as atividades motoras. As crianças davam valor às horas de brincadeira livre ao cantinho do faz de conta, onde construía os seus próprios discursos e socializam com os outros. O grupo da Sala M. é carinhoso, participativo, alegre e com alguma autonomia. Quanto à comunicação e à linguagem, o grupo apresentava na sua maioria um discurso lógico e apropriado para a sua faixa etária.

#### **2.4- O caminho percorrido**

Na primeira fase do estágio em pré-escolar, fase da ambientação, pretendia conhecer a instituição, a sala e o grupo de crianças quer sozinhas quer nas suas interações com os outros.

As técnicas utilizadas nesta fase, foram o contacto direto com as crianças e a observação. Segundo as OCEPE, “Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades.” (ME, 1997, p.25) Observar as crianças, as suas motivações e as suas necessidades.

Nesta fase, uma das observações realizadas prendia-se com o fato de, as crianças terem um papel ativo na construção dos seus saberes. As crianças decidiam a queriam brincar, escolhiam o material para brincar e o que fazer com ele. Isto acontecia porque o modelo seguido na instituição, era o modelo High/Scope. Este currículo “dá às crianças poder para se seguirem os seus próprios interesses de forma intencional e criativa.” (Hohmann e Weikart, 2011, p.13)

Pude ainda verificar que as crianças podiam frequentar as áreas da sala que preferissem, podendo mudar de área sempre que o desejassem. Deviam arrumar o local onde estiveram bem como os materiais que utilizaram. A área dos jogos de mesa era bastante solicitada pelas crianças. Existiam diversos jogos desde puzzles, legos e jogos de encaixe.

Outro espaço valorizado pelas crianças era o cantinho da leitura. As crianças neste espaço observavam livros e “liam” livros para os colegas. Na minha opinião, este espaço é importante na educação pré-escolar porque desenvolve a imaginação, a criatividade e o saber ouvir os outros.

Existia uma rotina na Sala M. “A sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador.” (ME, 1997, p. 40)

De manhã, normalmente decorriam atividades mais dirigidas. Estas eram desenvolvidas individualmente ou em pequenos grupos. Para se formar grupos, tentava-se juntar crianças mais novas com crianças mais velhas. Considero esta ideia importante pois, através das observações que fiz, as crianças mais velhas tentavam estimular as mais novas na realização da tarefa e ajudavam-nas quando estas o necessitassem. À tarde, quando o tempo o permitia as crianças iam para o exterior. “O espaço exterior é um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planeados pelo educador e pelas crianças.” (ME, 1997, p.39)

Na segunda fase do estágio, fase da integração, eu e a minha colega de estágio, decidimos realizar algumas atividades. Estas propostas foram devidamente planeadas com a educadora cooperante. O educador deve “planear situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança.” (ME, 1997, p.26)

Iniciámos, com duas atividades relacionadas com o Projeto Curricular de Sala, “A Magia do Brincar na Infância”. Sabíamos, que a educadora cooperante estava a trabalhar com as crianças as formas geométricas. Tentámos, quando era possível, incrementar novos materiais na sala e fomentar o gosto nas crianças para utilizarem estes materiais. Um dos materiais que foram utilizados para pintar foram os garfos de plástico. A ideia era, através da história da “Quadradinha” (Anexo 1), desenhar as formas geométricas em esferovite e fazer os olhos, braços, pernas, cabelo em cartão. Ao pintarem as crianças usaram a técnica do garfo (Apêndice 4, ilustração 11). As crianças pintaram com tintas usando garfos. No início, as crianças questionaram para que é que serviam os garfos na tinta. Quando dissemos que era para pintar surgiu a questão: “Pintar como?” Antes de iniciar a proposta, demonstrámos com uma criança como se deveria fazer. Depois de construídas as personagens

dramatizámos a história (Apêndice 4, ilustração 12). É importante referir que, foram feitas várias dramatizações para que todas as crianças pudessem participar.

A outra proposta que realizámos foi tentar encontrar no nosso dia-a-dia, objetos que pudessem estar relacionados com a figura geométrica, círculo. As crianças de três anos imaginaram que era um sol e desenharam-no. As mais velhas imaginaram vários elementos, nomeadamente uma bola de futebol, uma flor e uma roda de bicicleta.

Por se tratarem de duas atividades simples, não esperávamos dificuldades. Quanto à pintura com garfos de plástico, senti que as crianças gostaram da experiência. Perguntavam-nos se poderiam pintar novamente. Quanto à outra proposta, senti que algumas as crianças mais velhas tiveram dificuldades em imaginar objetos que tivessem círculos. Estas crianças foram ajudadas pelos adultos que estavam na sala.

Ainda nesta segunda fase, eu e a minha colega de estágio implementámos um projeto. Segundo Chard e Katz (2009, p.141), “Os projetos oferecem aos educadores de infância oportunidades para encorajarem as crianças a trabalhar a um nível máximo de confiança e a selecionar níveis diferentes de desafio.”

O nosso projeto surgiu de forma inesperada através de uma resposta à pergunta “A que querem brincar?” Uma criança respondeu “Às profissões!” Pedimos, então a opinião das outras crianças e estas concordaram com esta ideia sugerida. Tudo o que foi realizado durante a implementação deste projeto esteve, de acordo com as ideias das crianças, das estagiárias e da educadora. Posteriormente, no presente relatório, explicitarei algumas atividades realizadas bem como o *feedback* que nos foi dado no fim da implementação.

**PARTE 2: EXPERIÊNCIAS-CHAVE**



**CAPÍTULO 3- APRENDER SOBRE O MUNDO  
EXPLORANDO OBJETOS**



Segundo Hohmann e Post (2011, p.11),

Desde o nascimento que os bebés e as crianças aprendem ativamente. Através das relações que estabelecem com as pessoas e das explorações dos materiais do seu mundo imediato descobrem como se hão- de deslocar; como segurar e agir sobre os objetos.

Ao longo do estágio realizado em creche, pude ver a interação entre as crianças e os brinquedos bem como o que estas faziam com o material. Ao escolher os materiais para uma sala de creche, é importante, “refletir a crença na competência participativa da criança e criar múltiplas oportunidades a nível das suas aprendizagens e desenvolvimento” (Araújo e Formosinho,2013, p.30). Segundo Diekmeyer (1998, p. 150), “Os brinquedos estimulam o pensamento, o conhecimento, a motricidade, a perceção, a autoconfiança e a capacidade de aprender.” A abordagem High/Scope defende, que a existência de vários materiais fomenta nas crianças uma aprendizagem ativa e uma exploração livre. Uma criança ao explorar diferentes materiais tem como objetivo “ descobrir o que são e o que fazem.” (Hohmann e Post, 2011, p.47)

Na sala onde estagiei em creche, existiam diversos brinquedos, nomeadamente bonecas em pano. Uma criança gosta de “sentir uma coisa fofa. Os traços fisionómicos as caras que os bebés estudam quando observam os seus pais, irmãos e educadores.” (Hohmann e Post, 2011, p. 141) Também existiam jogos de encaixe. Estas crianças gostavam “do desafio de empilhar ou tentar fazer uma torre com dois ou três blocos leves que consigam facilmente agarrar.” (Hohmann e Post, 2011, p. 142) As crianças também podiam brincar com bolas em esponja (Apêndice 1, figuras 1, 2, 3). As bolas “encorajam os movimentos das crianças” (Hohmann e Post, 2011, p.139)

Os brinquedos a que o grupo tinha acesso, encontravam-se em bom estado de conservação e, a meu ver, estavam de acordo com a idade do grupo porque as crianças podiam mordê-los, bater e/ ou empurrá-los. Assim, “alcançar, tocar e meter na boca são formas comuns de os bebés explorarem objetos.” (Hohmann e Post, 2011, p.47)

Quando a criança não escolhia um material para brincar, o adulto dava-lhe um para a mão da criança para que esta o explorasse. O adulto está assim a influenciar “o modo como esta interage com as outras crianças.” (Portugal, 1998, p. 201)

Estes materiais encontravam-se divididos por características e estavam arrumados dentro de caixas de plástico num armário. Este fato “permite que uma criança gatinhe até à estante onde estão os objetos atraentes para explorar.” (Hohmann e Post, 2011, p.106)

A exploração de materiais permite, também aprender, os primeiros “conceitos de quantidade e de número.” (Hohmann e Post, 2011, 48) Por exemplo, uma criança da Sala V.L. está a construir uma torre com legos. À medida que vai construindo, vai necessitando de mais legos. Neste exemplo, as crianças estão envolvidas quer no conceito de número quer no conceito de quantidade.

Considero fundamental a utilização de materiais usados no dia-a-dia e diversificados, em contexto de creche. Araújo e Formosinho (2013, p. 17), frisam a importância dos materiais pedagógicos, no sentido de “transportarem mensagens e criarem oportunidades, sejam responsivos às diferenças, às motivações, aos ritmos, a cada identidade e ao grupo.”

Uma criança dirigia-se ao armário para escolher o material que queria. Muitas vezes não era necessário ver todas as caixas. A criança já sabia, que o brinquedo que queria estava arrumado naquele lugar.

Ao manusear um brinquedo, a criança está a utilizar os cinco sentidos humanos. Por exemplo, quando uma criança ouve o barulho que o objeto faz está a desenvolver a audição, o tato desenvolve-se quando a criança toca no objeto, o paladar é usado quando a criança coloca na boca o objeto, a visão é usada quando a criança observa o objeto e vê as suas características, por fim quando uma criança leva o objeto ao nariz o sentido do olfato está a ser desenvolvido também. Como referem Hohmann e Post (2011, p. 23), “Através da coordenação do paladar, tato, olfato, visão, audição, sentimentos e ações são capazes de construir conhecimento. ”

Na sala onde estive privilegiava-se a brincadeira livre. As crianças podiam escolher os materiais para brincar. Os diversos brinquedos existentes na sala faziam com que a criança quando não quisesse mais aquele objeto pudesse mudar de material. Para Hohmann e Post (2011, p. 249), “O tempo de escolha livre proporciona às crianças um período de exploração e de brincadeira sem qualquer tipo de interrupções.”

Algumas crianças iam, quase sempre, buscar o mesmo brinquedo ou algum parecido o que revela que aquele objeto os atrai, tal como referem Hohmann e Post (2011, p. 11), “Como aprendizes ativos, os bebês e as crianças observam, alcançam e agarram pessoas e materiais que especialmente atraem a sua atenção.”

Quando uma criança está em contato com objetos num determinado contexto e durante um certo período de tempo chama-se jogo heurístico. Neste, são oferecidas oportunidades de interação entre a criança e o objeto. Esta atividade exploratória é muitas vezes movida pela curiosidade da criança o que faz com que esta explore de forma a descobrir como é que o objeto se comporta quando é manipulado num certo espaço. (Araújo e Formosinho, 2013) De acordo com Araújo e Formosinho (2013, p. 55), “Esta atividade exploratória parte da curiosidade natural das crianças e da sua necessidade de explorar e descobrir voluntária e autonomamente qual o comportamento dos objetos no espaço quando os manipulam.”

Com as bonecas, as crianças gostavam de adormecê-las, dar-lhes de comer e até mudar-lhes a roupa. Segundo Bondiolo e Mantovani (1998, p. 221), “o jogo do faz –de- conta é uma maneira de exercitar e testar o próprio Eu, seja atribuindo algumas partes a outros (brinquedos, colegas), seja imaginando ser um outro, experimentando, assim diversas possibilidades de ser.”

As várias ações que a criança fazia com o material, permitem que gradualmente as crianças comecem a “compreender que existem como ser individual separado dos outros.” (Hohmann e Post, 2011, p.38)

Antes de se escolherem os materiais para uma sala de creche é importante, pensar acerca das “interações e experiências que possam apoiar e estimular as

ações e interesses e necessidade de repetição por parte das crianças.” (Hohmann e Post, 2011, p.53)

Os adultos da sala encorajavam as crianças nas suas descobertas. De acordo com Hohmann e Post (2011, p. 12), “as interações com adultos em quem confiam [...] proporcionam o combustível emocional de que os bebés e as crianças precisam para desvendar os mistérios com que se deparam no seu mundo social e físico.” Desta forma, para a abordagem High Scope, “crianças até aos 3 anos aprendem num contexto de relações de confiança.” (Hohmann e Post, 2011, p. 31) Estas interações “influenciam o modo como no futuro irão abordar as pessoas.” (Hohmann e Post, 2011, p.40)

**CAPÍTULO 4- A EXPRESSÃO MOTORA NO JARDIM DE INFÂNCIA**



Considero importante abordar esta temática porque, depois das semanas de observação, eu e a minha colega de estágio, ficámos encarregadas de lecionar as sessões de expressão motora às crianças da Sala M. Nesta experiência-chave, explicitarei acerca do modo como as sessões eram dadas e como correram ao longo do estágio.

Na instituição onde estagiei, a expressão motora é trabalhada com as crianças do jardim-de-infância. De acordo com Neto (1994) citado por Nunes (2011, p. 23), “É importante as crianças praticarem atividade física, não só para melhorar a sua forma física mas também por questões relacionadas com saúde, com a socialização, com a escola e também por ser uma atividade ligada ao seu bem-estar.”

Na Sala M. esta expressão é dada todas as sextas feiras no período da manhã. Segundo Martins (2002, p. 60), “A regularidade das práticas expressivas (em contraponto à irregularidade, à impermanência, ou mesmo à raridade e exceção), favorece e cria condições para que as crianças as interiorizem.”

Esta sessão está dividida por partes. Em primeiro lugar existe um aquecimento onde as crianças podem correr, andar, saltar. Segundo as OCEPE (ME, 1997),

A diversificação de formas de utilizar e de sentir o corpo- trepar, correr e outras formas de locomoção, bem como deslizar, baloiçar, rodopiar, saltar a pé juntos ou num só pé, etc. - podem dar lugar a situações de aprendizagem em que há um controlo voluntário desse movimento. (p. 58)

Depois deste aquecimento, fazia-se outro. Mas desta vez, as crianças davam as mãos e formavam uma roda. De seguida, largavam as mãos e aqueciam o corpo no lugar onde estavam. Neste aquecimento podia-se rodar os vários membros do corpo humano. Uma criança, ao realizar estes aquecimentos “proporciona-lhe uma compreensão daquilo que o seu corpo pode fazer, bem como fortalece a capacidade de isolar e usar os diversos movimentos.” (Hohmann e Weikart, 2011, p.527)

De seguida, as crianças sugeriam jogos para realizar naquela sessão de expressão motora. Eram realizados em média 4 a 5 jogos por cada sessão de expressão motora. Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa citado por Baranita (2012, p. 37), “ **o jogo** é a atividade física ou mental fundada em sistema de regras que definem a perda ou o ganho. Aqui a característica principal são as regras e não o caráter livre da brincadeira.”

Por fim fazia-se o relaxamento. O objetivo era que as crianças relaxassem depois da sessão. As crianças estavam deitadas no chão, com os braços esticados e os olhos fechados, ouviam uma música relaxante.

Depois da primeira sessão eu e o meu par pedagógico decidimos intercalar as sessões. Quando fizemos isso, uma de nós dava a aula e a outra tinha como missão, fazer com que as outras crianças se mantivessem calmas e sossegadas. Isto ajudou imenso porque quem estava a dar a aula só estava preocupada com a aula em si. É certo que neste grupo, onde existem crianças desafiadoras, o fato de querermos “mandar” nem sempre dava resultado. Tínhamos portanto de arranjar soluções para que o grupo não dispersasse. Por exemplo, quando ninguém se ouvia contávamos até 3. O tempo que as crianças estão sossegadas era reduzido e por esse fato não se podia estar com rodeios, tem de ser dito logo tudo o que queremos fazer com o grupo.

As crianças da Sala M. sabiam o que acontecia à sexta-feira. Quando se dizia, às crianças, que era dia de expressão motora estas ficavam excitadas e contentes. Isto porque, pelo que pude reparar ao longo das várias semanas de estágio, é um momento em que as crianças podem correr, gastar as energias e acima de tudo podem divertir-se.

Durante as sessões de expressão motora, aconteceram muitas vezes, situações onde as crianças estavam a perturbar a sessão. Ou falavam com os colegas quando não deviam e aconteceu também existirem conflitos entre crianças. Para tentar solucionar estas situações usei o “Tempo de Pausa” de Carolyn Webster-Statton. Este consiste em “dar uma oportunidade às crianças para refletirem sobre o que fizeram e ponderarem outras soluções, estimulando um sentido interno de responsabilidade, ou consciência.” (Stratton, 2013, p. 86) É muito importante controlar o tempo que a criança está no “Tempo de Pausa”. Este tem regras. “Uma regra simples e prática é três minutos para as crianças

de três anos, quatro minutos para as crianças de quatro anos e cinco minutos para as crianças de cinco anos.” (Stratton, 2013, p. 88) Uma vez, aconteceu num jogo, uma criança começar a dar pontapés a outra. Essa criança não fez nada para que isso acontecesse. O tempo de pausa utiliza-se para “problemas de grande intensidade, tais como agressividade ou o comportamento destrutivo.” (Stratton, 2013, p.86) Então, sentei a criança numa cadeira, longe dos colegas e das atividades que se estavam a realizar. Durante o tempo em que permaneceu no tempo de pausa, a criança foi ignorada tanto pelos adultos como pelos próprios colegas. Esta cadeira estava junto à parede. A criança esteve cerca de três minutos, porque se tratava de uma criança com 3 anos.

Para além do “Tempo de Pausa”, também usei muitas vezes, as “Recompensas”. Estas estavam destinadas às crianças que se portaram bem durante a aula e consistia em atribuir um carimbo à criança. Segundo Stratton, (2013, p. 49), “As recompensas concretas são outra espécie de reforço a que é possível recorrer para motivar as crianças a aprender um comportamento particularmente difícil. ” As recompensas davam-se no fim de cada sessão. O adulto chamava cada criança e perguntava se achava que se tinha comportado bem. Se o adulto tivesse a mesma opinião que a criança recebia o carimbo. Se uma criança esteve no tempo de pausa durante a sessão recebia o carimbo à mesma. O carimbo estava do lado de dentro do pulso, escondido. Se da próxima vez, a criança não fosse para o tempo de pausa então colocava-se no pulso, à vista.

Na minha opinião, as minhas primeiras sessões de expressão motora não correram como esperava uma vez que tive dificuldades em controlar o grupo, todos falavam e ninguém se ouvia. Para tal, sugeri que quando as crianças quisessem falar colocassem o dedo no ar e que depois dava a palavra à criança. Notou-se que esta ideia fez algum efeito porque só dava a palavra à criança que estava com o dedo no ar e como todas queriam falar começaram a imitar o gesto da criança que foi chamada a falar. Segundo as OCEPE (1997, p.90), a criança terá “ que ser capaz de aceitar e seguir as regras de convivência e de vida social. ”

Nas sessões de expressão motora existiam crianças que, muitas vezes não entendiam o que era pedido. Por exemplo, no jogo das estátuas cujo objetivo é ficar parado quando a música para, era notório que, algumas crianças não cumpriam as regras, ou seja, não pararam. Para isso e visto que isto começava a acontecer em quase todas as aulas de expressão motora comecei, por iniciativa própria, a pedir a uma criança, escolhida ao acaso, para explicar como se jogava ao jogo sugerido. Passavam agora a ser mais esporádicas as vezes que alguma criança não entendesse o que era pedido em cada jogo. É mais uma técnica que aprendi ao longo deste estágio.

Eu e a minha colega de estágio ensinámos novos jogos ao grupo. Muitos destes jogos continham regras que deviam ser respeitadas. Tal como refere Marchão (2012, p. 174), “os jogos de movimento subordinados a regras ajudam a controlar o domínio motor, a socialização e a compreensão e aceitação das regras e do alargamento da linguagem.”

Ensinámos também alguns jogos tradicionais às crianças por exemplo o Macaquinho do Chinês e o jogo das escondidas. Tal como refere Baranita (2012, p. 47), “Através dos jogos tradicionais podemos trabalhar a coordenação, o raciocínio, o equilíbrio.”

Antes de iniciar um jogo novo, reuníamos o grupo e íamos explicando qual o objetivo do jogo e quais as regras de cada um. Existiram vezes que antes, de colocar as crianças a jogar foi preciso exemplificar. Fizemos isso, para que não existissem dúvidas sobre o que era pedido. Quanto aos jogos novos, senti que as crianças tinham curiosidade. Notava-se que, quando se estava a explicar o jogo, o grupo estava calado e concentrado. Quando existiam dúvidas as crianças tinham à vontade para esclarecê-las. Segundo as OCEPE (1997, p. 59), “os jogos de movimento com regras progressivamente mais complexas são ocasiões de controlo motor e de socialização, de compreensão e aceitação das regras e de alargamento da linguagem.”

Alguns jogos poderiam conter objetos. Estes objetos “são fonte de inspiração e indutores de experiências que permitem a sua utilização lúdica espontânea.” (Martins, 2002, p.237)

Existiam crianças que queriam desistir dos exercícios ou porque não conseguiam fazer o que era pedido ou porque tinham vergonha. Para que isto não acontecesse procurava-se encorajar as crianças, mesmo que fizessem mal ao menos tentaram. Era esta a mensagem que tentei passar para as crianças do grupo. Se no início “gozavam” com o colega, lá mais para o fim incentivavam-no a tentar.

Ao realizarem os mesmos exercícios possibilitava que as crianças “vão, aos poucos, tomando consciência de si e, ao utilizarem o seu corpo vão apercebendo-se das suas potencialidade e limites” (Medeiros, 2012, p. 28)

Alguns jogos e alguns exercícios realizados, durante as sessões, repetiam-se. Este fato permitia às crianças que os movimentos utilizados “passem a ser controlados de forma eficiente e a serem automatizados.” (Medeiros, 2012, p.29)

As atividades que forem pensadas “têm de promover uma atitude exploratória, em que as crianças aos executarem determinados jogos e movimentos comuniquem, usem a imaginação, confrontem, imitem e fantasiem.” (Medeiros, 2012, p.29)

À medida que as aulas iam sendo dadas por mim procurava corrigir os erros. Por isso, notei que existiu um progresso desde o início até ao fim. No início tinha medo da rejeição e tinha medo de arriscar. Com o passar do tempo senti-me mais confiante porque as coisas estavam a correr como tinha sido pensado.

Em suma, praticar exercício físico “é essencial para uma boa saúde, sendo indispensável para o controlo do peso e do balanço energético.” (British Medical Association (2005) citado por Ascensão (2012, p. 6)

Na minha opinião, o fato das crianças praticarem exercício só traz benefícios para elas, desenvolve o conhecimento acerca de si e o respeito pelos outros. A educação pré- escolar deve proporcionar ocasiões que permitam que as crianças “aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu corpo.” (ME, 1997, p. 58) Ao praticarem atividade física, as crianças tomam “consciência de condições essenciais para uma vida saudável.” (ME, 1997, p. 59)



**CAPÍTULO 5- LEITURA DE HISTÓRIAS NO JARDIM DE INFÂNCIA**



Segundo as OCEPE (ME, 1997,p.66), “a aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objetivo fundamental na educação pré-escolar, cabendo ao educador criar condições para que as crianças aprendam.” Esta aprendizagem baseia-se “na exploração do caráter lúdico da linguagem, prazer em lidar com as palavras, inventar sons e descobrir as relações.” (ME, 1997, p.67)

Selecionei esta experiência-chave porque um dos locais onde as crianças gostavam de estar era no cantinho da leitura. O cantinho da leitura era constituído, por almofadas e uma estante que continha livros. Nesta experiência-chave, informarei acerca do que é que as crianças faziam nesse espaço bem como a importância da leitura de história em contexto pré-escolar.

Durante o estágio em Jardim de Infância reparei que tanto os adultos como as crianças contavam histórias. Quando o adulto contava histórias “cria-se um laço emocional e pessoal muito forte, de forma que as crianças passam a associar a satisfação intrínseca a uma relação humana muito significativa com as histórias e a leitura.” (Hohmann e Weikart, 2011, p. 547)

Antes de o adulto ler era importante, “organizar um conjunto de atividades que permitam o seguinte: motivar a criança para ouvir ler, aumentar a curiosidade para com o texto a ser lido, despertar a atenção, aumentar competências e/ou conhecimentos facilitadores da compreensão oral e convocar conhecimentos prévios.” (Viana, et al., 2014, p. 52)

Na Sala M., normalmente lia-se o livro de forma integral. Depois, lia-se página a página. Esta leitura permite “ir colocando questões ao longo da história, ajudando a orientar a atenção das crianças para determinados aspetos.” (Viana et al., 2014, p.53)

Depois da leitura, “é proposto um amplo conjunto organizado e sistemático de atividades, o qual visa proporcionar experiências que permitam às crianças o desenvolvimento da oratória.” (Viana et al., 2014, p.21)

Na sala onde estive, o adulto questionava as crianças acerca do livro: quais as personagens, o que aconteceu e pedia para as crianças recontarem a história ouvida. Segundo as OCEPE (ME, 1997, p.66), “A capacidade do educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança, de modo a dar espaço a que cada um fale,

fomentando o diálogo, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar.”

As questões feitas às crianças eram “maioritariamente de resposta aberta e dirigidas à compreensão literal.” (Viana et al., 2014, p.54)

Na exploração do texto, muitas vezes apareciam palavras que as crianças não conheciam. Por isso “a análise de palavras novas, de palavras difíceis, de palavras bonitas ou de palavras da mesma família [...] suscitam a adesão entusiasmada das crianças.” (Viana et al., 2014, p.57) Aqui, o adulto explicava à criança o significado da palavra e dava outros exemplos onde aparecia a palavra em causa.

Para além dos adultos, as crianças também gostavam de “ler” histórias. Segundo as OCEPE (1997, p. 71), “ há formas de “leitura” que podem ser realizadas pelas crianças, como interpretar imagens ou gravuras de um livro ou de qualquer outro texto, descrever gravuras, inventar pequenas legendas, organizar sequências.”

Estas gostavam de contar histórias para os colegas e também de “ler” sozinhas. Olhavam para as imagens e, tentavam reproduzi-las. Quando tinham acabado de ler a página mostravam aos colegas para que pudessem ver as imagens e constatar a veracidade daquilo que a criança tinha dito. Segundo Mata (2008, p. 66), “estas crianças não estão verdadeiramente a ler, mas sim a antecipar o conteúdo da mensagem contida quer nas embalagens, quer no livro, a partir de alguns indicadores contextuais. ”

Quando uma criança acabava de “ler” uma história, tentava depois trocar ideias com os colegas. “Estas trocas dão continuidade à leitura, tornando-a mais rica, promovendo-a e dando-lhe utilidade social.” (Mata, 2008, p.73)

É essencial incentivar as crianças para contatar com os livros. Segundo Viana et al. (2014, p. 18), “É preciso mais do que ter livros. É preciso que os adultos (nomeadamente pais, educadores e professores) apresentem livros às crianças, os levem até elas, as incentivem a descobri-los.”

A criança imitava o adulto no conto de histórias pois “o modo como o educador lê para as crianças e utiliza os diferentes tipos de texto constituem exemplos de como e para que serve ler”. (ME, 1997, p.70) Toda a postura que o adulto tinha ao longo da história, quer nas paragens que fazia quer na forma como estava sentado na cadeira a criança imitava. As crianças que estavam a

assistir normalmente estavam atentas ao que o amigo dizia e, no fim, gostavam de ver as imagens. Quando uma criança acabava de contar a história também as outras crianças queriam contar também uma história. A escolha da criança que vai contar a história a seguir deve ser aleatória, a meu entender. Muitas vezes, a criança que leu é que escolhia o colega. É importante, que no fim se faça uma reflexão acerca da história e que, caso existam dúvidas, devem ser esclarecidas.

Uma criança quando se dirigia à estante para escolher um livro demorava algum tempo e, muitas vezes, estava indecisa sobre qual escolher. Mas com o passar do tempo lá vinha a criança com o livro na mão. Segundo Martins (2009, p.73) citado por Viana, et al. (2014, p. 18), “Os livros têm de nos seduzir para aceitarmos desvendá-lo.”

De acordo com Hohmann e Weikart, 2011,

Na abordagem global da High Scope relativa à linguagem e literacia, as crianças são participantes ativos no processo de construção de sentido implícito da leitura, muito antes de saberem, realmente, ler. De cada vez que um adulto lê uma história a crianças, elas começam a identificar as imagens, a ouvir as mesmas palavras na mesma ordem, a ganhar o sentido da história, e a apanhar o ritmo e a cadência da linguagem escrita. (p.557)

Quando uma criança “lê” contacta com a escrita. Por isso é importante “proporcionar o contacto com diversos tipos de textos escrito que levam a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita favorecendo a emergência do código escrito.” (ME, 1997, p. 71)

Segundo Rigolet (2009) citado por Santos (2015, p.4), uma criança ao ouvir histórias desde a infância, “traz contributos à criança a nível pessoal, como a aquisição de valores, o desenvolvimento da linguagem oral e escrita; a estimulação a sua imaginação e criatividade.”

Na minha opinião, esta temática traz inúmeras vantagens para a criança. Em primeiro lugar, uma criança ao “ler” desenvolve o gosto pela leitura e a imaginação. A criança ao ouvir o adulto a ler, desenvolve a curiosidade. Proporciona também uma partilha de ideias e desenvolvimento do espírito crítico.

“A leitura de histórias é uma atividade de extrema importância, não só por promover o desenvolvimento da linguagem, a aquisição de vocabulário, o desenvolvimento de mecanismos cognitivos envolvidos na seleção da

informação e no acesso à compreensão, mas também porque potencia o desenvolvimento das conceitualizações sobre a linguagem escrita, a compreensão das estratégias de leitura e o desenvolvimento de atitudes positivas face à leitura e às atividades a elas ligadas.” (Mata,2008, p.72)

**CAPÍTULO 6- PROJETO IMPLEMENTADO**  
**“A MAGIA DAS PROFISSÕES”**



O projeto desenvolvido por mim e pela minha colega teve como tema “A Magia das Profissões.”

O trabalho de projeto caracteriza-se por várias fases.

Na primeira fase, intitulada definição do problema, "formula-se o problema ou as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver, o assunto a estudar" (Vasconcelos et al., 2012, p.14)

O tema do nosso projeto surgiu de forma inesperada. Foi através da resposta à pergunta “A que querem brincar?”. Uma das crianças sugeriu brincar “Às profissões”. As outras apoiaram a ideia e assim surgiu o nosso tema para o projeto a ser desenvolvido. Depois da escolha do tema, conversámos individualmente com cada criança para perceber se estas conheciam as profissões dos pais e o que gostavam de ser quando fossem grandes.

Na segunda fase, “elaboram-se mapas conceituais, teias ou redes como linhas de pesquisa” (Vasconcelos, et al., 2011, p. 15)

Esta fase ocorreu quando reunimos o grupo e elaborámos a teia conceitual. Na nossa teia apareciam as profissões que as crianças gostavam de trabalhar. Planeámos com as crianças o que íamos fazer com cada profissão. Segundo as OCEPE (ME, 1997, p. 26), “O planeamento realizado com a participação das crianças, permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma.”

As crianças participaram ativamente na elaboração da teia (Apêndice 5). Reparámos, que algumas profissões escolhidas se repetiam bem como o que fazer com cada uma. No fim, as profissões que apareceram eram bombeiro/a, polícia, bailarina/o, piloto de fórmula 1, médica/o, professor/a de ginástica, condutor/a de motos e músico. Como faltava pouco tempo para terminar o estágio e sendo muitas profissões, optámos por escolher as cinco mais votadas: o/a bailarino/a, o/a polícia, o/a médico/a, o/a piloto de formula 1 e o/a bombeiro/a.

A terceira fase chama-se fase da execução. Nesta fase, “aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais: o que sabíamos antes; o que sabemos agora; o que não era verdade.” (Vasconcelos, et al., 2011, p. 16)

Nesta fase, iniciaram-se as atividades planeadas acerca de cada profissão. As crianças receberam visitas de alguns profissionais. Os profissionais que se dirigiram à instituição foram um piquete dos bombeiros, dois polícias da Escola Segura e uma médica. Nestas visitas, os profissionais falaram acerca do seu dia-a-dia e mostraram também alguns materiais que utilizavam. É importante referir que todas as semanas se iniciava uma profissão diferente à da semana anterior. Quando não era possível levar à instituição os profissionais iniciámos a profissão com uma sessão de cinema. No caso da profissão de bailarino/a as crianças assistiram a um bailado (Apêndice 6, ilustração 15). Quanto à profissão de piloto de fórmula 1 iniciou-se com a visualização de um filme intitulado “ O dia-a-dia de um piloto de fórmula 1”.

Ao longo das semanas de implementação do projeto sempre fomos ao encontro dos interesses e das opiniões das crianças.

Tentámos recriar um bocadinho do dia-a-dia de cada profissão elaborando os fatos e alguns instrumentos das profissões. Construámos, por exemplo, uma coreografia das/os bailarinos/as, os fatos dos/as bombeiros/as (Apêndice 6, ilustração 15), os estetoscópios dos/as médicos/as (Apêndice 6, ilustração 17), os capacetes e as algemas dos/as polícias e os carros dos/as pilotos de fórmula 1 (Apêndice 6, ilustração 18).

Nestes trabalhos usámos várias técnicas nomeadamente a pintura com lápis de cor, canetas de cor e tintas, o recorte de papéis e de plástico. Estas técnicas implicaram o “controlo da motricidade fina.” (ME, 1997, p.61)

Fizemos também alguns desfiles. As crianças vestiram-se a rigor com os fatos que fizeram e desfilaram pela instituição, para mostrar às outras salas o que íamos fazendo. As crianças estavam entusiasmadas com o que íamos fazendo com elas.

Os pais/encarregados de educação também participaram neste projeto. Disponibilizaram-se para ajudar na sua implementação. Sempre souberam o que estava a ser realizado com as crianças, pois antes de iniciarmos cada atividade, colocávamos na porta da sala um aviso sobre a profissão dessa semana. Por isso, considerámos pertinente envolver os pais, uma vez que “O processo de colaboração com os pais tem efeitos na educação das crianças e, ainda, consequências no desenvolvimento e na aprendizagem dos adultos que desempenham funções na sua educação.” (ME, 1997, p. 23).

A comunidade educativa também participou, pois assistiram aos desfiles que foram realizados pelas crianças.

Durante a implementação do projeto, existiram momentos em que as crianças trabalharam individualmente por exemplo quando pintaram o seu capacete. Existiram também momentos em que trabalharam em grupo. De acordo com as OCEPE (1997, p. 37), “A participação no grupo permite também à criança confrontar-se com opiniões diferentes das suas, experimentar situações de conflito.”

No decorrer do projeto, senti dificuldades em controlar o tempo. Isto aconteceu porque não tinha o hábito de olhar para o relógio. Outra dificuldade sentida estava relacionada em compreender o que as crianças queriam transmitir. Aconteceu muitas vezes as crianças não conseguirem transmitir de forma correta ao adulto a sua ideia.

As crianças participavam nas atividades propostas de forma entusiasmada, divertida e interessada.

Todas as sextas feiras à tarde, eu e o meu par pedagógico reuníamos-nos com o grupo para ouvir as opiniões das crianças acerca do que foi feito. Nestas reuniões obtinha-se o *feedback* do que tinha sido planeado, levando-nos a analisar o que tinha corrido bem e quais os aspetos a melhorar.

Implementar este projeto na Sala M. foi sem dúvida, uma boa experiência. Foi necessário refletir sobre o que estava a ser trabalhado e ver se as crianças estavam realmente interessadas com o que se ia fazendo.



## **CAPÍTULO 7- ABORDAGEM DE MOSAICO**



## **1- Abordagem de Mosaico**

### **Nota introdutória:**

No âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa e Seminário Interdisciplinar, foi realizado um estudo que procurava saber quais as perspetivas das crianças acerca dos espaços do jardim-de-infância.

### **O que é a abordagem de mosaico?**

Este estudo, realizado durante o estágio em Pré-Escolar teve como principal objetivo, entender qual a perspetiva da criança acerca dos espaços do jardim-de-infância, recorrendo à metodologia da Abordagem de Mosaico. Os autores desta abordagem foram Alison Clark e Peter Moss. A Abordagem de Mosaico sofre influências da Pedagogia da Participação e também do modelo curricular de Reggio Emilia. Esta metodologia de investigação consiste, em escutar crianças através de informações que foram recolhidas e que permitam compreender quais as perspetivas das crianças acerca de determinados assuntos.

A abordagem de mosaico caracteriza-se por ser multi-método pois recorre a vários métodos para recolher a informação; participativa onde as crianças são consideradas agentes da sua própria vida; reflexiva, nesta característica incluem-se as crianças, os pais e os educadores de modo a refletir sobre um conjunto de significados; adaptável, esta metodologia é bastante flexível o que permite aos profissionais adaptarem-se ao grupo de crianças e ao contexto onde este está inserido e incorporada na prática porque este tipo de investigação pode ser realizada na prática.

Durante a implementação da abordagem, o investigador pode usar diferentes métodos. Por exemplo, as câmaras/fotografias, os circuitos, os mapas, as reuniões, as dramatizações, observação e documentação, as conversas e por fim a manta mágica. Os circuitos têm por objetivo explorar o espaço através de um passeio realizado e conduzido pelas crianças. Os mapas são a representação dos circuitos que, podem conter várias formas de registo desde desenhos, fotografias e comentários escritos. Os mapas são a primeira forma onde os envolvidos, crianças e adultos, são confrontados pelos primeiros

dados recolhidos. As reuniões são conversas informais onde se partilham informações e opiniões. No momento de reunião, o adulto deve ser sensível, flexível e organizado na gestão do tempo para escutar. As dramatizações baseiam-se nas representações onde se pode introduzir um conjunto de pequenas figuras de jogo e também outros equipamentos, que permitem uma outra forma de se expressarem. Este método é utilizado com crianças com idade inferior a dois anos.

A observação e documentação permitem conhecer e registar as conceções das crianças e fazer uma observação qualitativa dos acontecimentos. Na abordagem mosaico usam-se também as conversas. Para além das crianças também é realizada com os pais/ encarregados de educação, as educadoras e as auxiliares uma conversa para que se conheçam as perspetivas das crianças. Por último, utiliza-se a manta mágica. Neste método, as crianças observam e refletem sobre os elementos que as marcaram ao longo da realização deste estudo.

A abordagem de mosaico está dividida em três fases: a recolha da informação, a fase da reflexão e a fase da decisão.

A primeira fase (recolha da informação) é a recolha de documentação necessária para se poder reunir as várias perspetivas fornecidas pelas observações e reuniões das crianças. Na recolha de informação, utilizam-se os vários métodos que foram referidos anteriormente. Outro método utilizado nesta fase são as entrevistas. As questões que vão ser realizadas devem ser curtas, estruturadas e abertas, de maneira, a visarem o ponto de vista da criança acerca da sua realidade. Ainda na primeira fase, é dado a conhecer esta metodologia às crianças, educadora, pais/encarregados de educação e auxiliares. Realizam-se conversas/entrevistas com as crianças, os circuitos com as máquinas fotográficas e os desenhos. Constroem-se os mapas com as fotografias. Nesta fase, existe ainda uma reunião com todos os participantes e também com aqueles que não participaram. Constrói-se por fim, a manta mágica.

Na segunda fase (fase da reflexão) existem conversas com os pais e com os outros profissionais para saber o seu ponto de vista acerca da temática em causa. Nesta fase tratam-se os dados e faz-se a triangulação dos mesmos.

Segundo Formosinho et al (2006, p.64), “A triangulação dos dados que veiculam estas perspectivas permitir-nos-á mostrar a competência da criança pequena na compreensão do quotidiano do seu contexto escolar.” Na triangulação dos dados existe um confronto dos dados obtidos, dos diferentes intervenientes. Nesta fase, fazem-se também as categorias. Uma categoria é considerada com qualidade quando tem exclusão mútua onde cada elemento só pode existir numa categoria; homogeneidade, para se fazer uma categoria é necessário existir só uma dimensão de análise; pertinência, as categorias devem dizer respeito aos objetivos da atividade; fidelidade, se as categorias forem claras e bem definidas não haverá distorções produtividade: as categorias são produtivas se os resultados originarem novas hipóteses.

Na terceira fase (fase da decisão) decide-se acerca do espaço, se continua como está ou se se realizam mudanças.

### **Implementação da abordagem na sala onde estagiei:**

Antes de iniciarmos a abordagem com as crianças, eu e o meu par pedagógico, fizemos um aviso aos encarregados de educação para dar a conhecer o trabalho que iria ser desenvolvido e se davam autorização aos filhos para participarem (Apêndice 9).

O estudo realizado na sala M. começou com uma reunião em grande grupo. Nesta, foi explicado às crianças que íamos fazer uma pequena investigação. Perguntámos quem nos queria ajudar. É de salientar que a linguagem usada esteve de acordo com as idades das crianças. A educadora cooperante ajudou-nos a explicar às crianças as finalidades deste trabalho. Consoante as autorizações que tínhamos, constatámos que iriam participar 5 crianças no nosso estudo. Essas 5 crianças eram todas do sexo masculino, três tinham 3 anos e duas tinham 4 anos.

O método que utilizámos seguidamente foram as conversas (Apêndice 7). Estas foram realizadas individualmente. Levámos cada criança para a biblioteca da instituição e íamos conversando com elas de forma informal. As conversas foram curtas.

Após as conversas, foram realizados os percursos. Estes foram feitos individualmente. As crianças tinham a máquina fotográfica na mão e registaram os espaços mais importantes para elas. Os comentários das crianças foram registados.



**Ilustração 1:** Exemplo de uma fotografia tirada por uma criança (Pista de carros)

Relativamente aos mapas, as crianças primeiramente reconheceram e selecionaram as fotografias que tinham tirado. Depois, construíram os seus mapas recorrendo às mesmas. Se a criança gostava do espaço da fotografia, colocava uma cara contente se não gostava aplicava uma cara triste. Por baixo das fotografias, as crianças colocaram as suas justificações acerca da mesma. No mapa, desenharam-se ainda setas que indicavam o caminho que foi percorrido durante o percurso. É de salientar, que o reconhecimento das fotografias foi feito com todos os participantes. A elaboração dos mapas foi realizado individualmente.



relação à árvore das chupetas<sup>2</sup>, eleição da rua como local de preferência acrescentar materiais nomeadamente um escorrega e bancos.

Nas entrevistas feitas às crianças, percebemos que estas valorizavam a rua, o polivalente e a Sala M. A rua era o espaço de preferência onde podiam andar livremente. As crianças mencionaram que gostavam de acrescentar novos materiais nesse espaço como baloiços e bancos para se sentarem. Relativamente à árvore das chupetas, as crianças mostraram desagrado porque se acham grandes e a árvore não está de acordo com a sua faixa etária.

Na sala, as crianças revelaram que gostavam de estar lá porque podiam brincar e aprender. Quanto à área dos jogos, as crianças sentem-se saturadas dos mesmos e gostavam de ter novos jogos para brincar. A pista de carros é o local onde gostavam mais de estar.

No polivalente, as crianças referem que gostavam de estar lá porque existia uma televisão e podiam ver filmes com os amigos. No entanto gostavam que existissem mais filmes porque referem que “são sempre os mesmos”.

Quanto às entrevistas aos pais, estes consideram que os seus filhos valorizam tanto a sala e como o espaço exterior. Em relação à sala, os pais afirmam que é um local onde se realizam tarefas. Relativamente ao espaço exterior, os pais vêm a brincadeira livre como o mais importante porque existe muita interação entre crianças.

Nas entrevistas à auxiliar e à educadora, observámos que ambas consideram que o espaço exterior importante porque as crianças podem brincar livremente.

Todos os intervenientes neste estudo consideraram a rua como um espaço muito importante. Os pais e as crianças referem-se à sala como um espaço importante para o desenvolvimento. Em relação a todas as entrevistas, as opiniões apenas coincidem em alguns aspetos, uma vez que os pais a educadora e a auxiliar mostram ter uma pequena noção acerca do que as crianças mais gostam em relação aos espaços no jardim-de-infância.

---

<sup>2</sup> A árvore das chupetas é uma árvore que existe na instituição. no tronco desta estão as chupetas que foram usadas pelas crianças que frequentaram a instituição. Quando as crianças deixam de usá-las colocam-nas na árvore.

Por último, informámos a educadora acerca dos resultados do estudo. Esta tomou medidas para conseguir melhorar o que não estava bem para as crianças.



## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**



Os estágios realizados foram sem dúvida uma boa experiência pois permitiram que contactasse com duas realidades diferentes. No início, nos dois estágios, senti receio, tinha medo de arriscar. Com o passar do tempo, este foi desaparecendo. Isto porque fui-me sentindo bem nas duas IPSS onde realizei os estágios.

A primeira fase nos dois estágios (fase de ambientação) foi importante, pois permitiu-me conhecer cada criança e o grupo. Conhecer, não é só saber o nome e a idade é saber quais os seus interesses e motivações bem como a sua personalidade. Nesta fase, é importante a existência de interações entre as crianças e os adultos. O adulto “ao colocar-se ao nível da criança poderá passar a ver as coisas na perspetiva dela e, em simultâneo, tornar-se disponível para participar nas suas atividades.” (Hohmann e Weikart, 2011, p. 311)

Foi a primeira vez que contatei com crianças de 1 ano. Neste estágio realizado interagi com as crianças e planifiquei atividades. Senti que o grupo de crianças era capaz de realizar aquilo que lhes era pedido. O adulto deve incentivá-las em todas as descobertas que façam.

Relativamente ao projeto desenvolvido no estágio em Pré-Escolar, considero que esta metodologia é uma mais-valia pois “acentua a participação ativa das crianças no planeamento, desenvolvimento e avaliação do seu próprio trabalho. Desta forma, as crianças são incentivadas a tomar iniciativa e a ser responsáveis pelo trabalho que estão a desenvolver.” (Katz e Chard, 2009, p. 5) Ver as crianças entusiasmadas ao longo da implementação do projeto foi uma grande recompensa.

Quanto à Abordagem de Mosaico senti, muitas vezes, dificuldades em me expressar. Os resultados obtidos surpreenderam-me porque não olhava para aquele espaço como elas.

Aprendi bastante nas duas intervenções pedagógicas. Aprendi que planificar com as crianças é muito importante porque possibilita uma troca de ideias entre todos os intervenientes. Aprendi também que o educador deve pensar minuciosamente em tudo. Quando algo não corre bem é importante ter alguma coisa para fazer que complemente o que correu menos bem.

Tive contato com a abordagem High/Scope. As crianças aprendem através da ação, ou seja, “as crianças são livres de seguir os seus interesses individuais” (Hohmann e Weikart, 2011, p. 53)

Os feedbacks recebidos no fim de cada estágio foram positivos. Tenho a agradecer às educadoras com quem estive por me terem apoiado quando precisei e por todos os ensinamentos que me transmitiram.

Em jeito de conclusão, considero que neste ano fui capaz de me expor, de arriscar. Sentia que tinha algo mais para dar e isso revelou-se. É claro que é mais uma vitória conseguida mas, no futuro, terei de continuar assim, a ter um aumento de confiança e a pensar que sou capaz independentemente dos obstáculos e da minha personalidade.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



- Araújo, F. e Formosinho J. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.Porto.
- Ascensão, R. (2012). *Motivação para a prática de exercício físico em ginásio do distrito de Castelo Branco*. Tese de Mestrado em Atividade Física . Escola Superior de Educação de Castelo Branco. Castelo Branco:
- Baranita, I. (2012). *A Importância do Jogo no desenvolvimento da Criança*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação na especialidade de Educação Especial e domínio Cognitivo e Motor conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett.Lisboa.
- Bondiolo, A., e Mantovani, S. (1998). *Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos: Uma abordagem reflexiva*. Artmed. Porto Alegre.
- Clark, A., Moss, P., & McQuail, S. (2003). *Exploring the Field of Listening to and Consulting with Young Children*. Department Education and Skills.London.
- Diekmeyer, U. (1998). *O Desenvolvimento da Criança- 1 ano*. Editorial Presença.Lisboa.
- Educação, M. d. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.Lisboa.
- Formosinho, J. O. (2008). *A escola vista pelas crianças* . Porto Editora.Lisboa.
- Hohmann, M. e Post, J. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4ª Edição). Fundação Calouste Gulbenkian.Lisboa.
- Hohmann, M. e Weikart.D. (2011). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.Lisboa.
- Katz, L., e Chard, S. (2009). *A Abordagem por Projetos na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.Lisboa.

- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1º ciclo do Ensino Básico*. Edições Colibri.Lisboa.
- Martins, A. (2002). *Didática das Expressões*. Universidade Aberta.Lisboa.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Direção Geral e Desenvolvimento Curricular.Lisboa.
- Medeiros, F. (2012). *A Educação Físico- Motora na Educação Pré-Escolar em Prática de Intervenção de aprendizagem*. Tese de mestrado em Ensino Pré-Escolar e Ensino 1º Ciclo . Universidade dos Açores.Açores.
- Nunes, T. L. (2011). *A realização de atividade física no jardim de infância, em crianças de 5 anos e o desenvolvimento motor ao nível das habilidades de locomoção*. Tese de Mestrado em Atividade Física especialidade de Motricidade Infantil . Escola Superior de Castelo Branco. Castelo Branco.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches: Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto Editora.Porto.
- Santos, K. (2015). *O contributo da exploração de histórias para aprendizagem de leitura e da escrita*. Tese de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico . Instituto Superior de Ciências e Tecnologias.
- Stratton, C. (2013). *Os Anos Incríveis: Guia de Resolução de Problemas para pais e crianças dos 2 aos 8 anos de idade (3ª ed.)*. Edições Psiquilíbrios. Braga.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalhos por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens/ Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., Alves, S. (2011). *Trabalho por Projetos na Educação*

*de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias.* Ministério da Educação. Lisboa.

Viana, F., Ribeiro, I., Baptista, A., Costa, ., H., Cadime, I., Cruz, J., Costa, L., Brandão,S., Santos, S. (2014). *Falar, Ler e Escrever: Propostas integradoras para o jardim de infância.* Santillana. Carnaxide.

**Documentos Consultados:**

Projeto Curricular de Sala

Projeto Curricular de Grupo

Projeto Curricular de Instituição



**ANEXOS**



**Anexo 1: Texto da dramatização da “História da Quadradinha”**

“A história da Quadradinha”

Era uma vez uma Quadradinha

Era muito bonita e simpática

E muito quadradinha.

Certo dia, a Quadradinha

Pensou em casar.

E começou logo a procurar um noivo.

Primeiro apareceu o fortalhão do Triângulo.

Estava convencido que era o tipo ideal  
para a Quadradinha, mas ela não o quis.

Ele foi-se embora, muito triste.

A seguir, foi o Círculo.

Era gordinho e muito tímido.

A Quadradinha teve muita pena dele,

Quando também lhe disse

que não o queria.

Depois foi a vez do senhor Retângulo.

Era quase, quase o que a Quadradinha  
desejava, mas não era o que realmente sonhava.

E lá apareceu o... Quadrado!  
Era bonito simpático...  
E muito Quadrado!  
O ideal para alguém,  
Como a Quadradinha.  
Casaram logo no dia seguinte...  
Tiveram muitos filhos quadrados  
e quadradinhos e...  
foram felizes para sempre!!

**Texto retirado de:** <http://educacaodeinfancia.com/a-historia-da-quadradinha>

**APÊNDICES**



**Apêndice 1: Fotografias dos vários materiais que estavam à disposição das crianças da Sala V. L.**



Ilustração 1: Os legos



Ilustração 2: As bonecas de pano



Ilustração 3: Os carros

## Apêndice 2: Resultados das tarefas experiências em creche



Ilustração 4: Tarefa realizada acerca do Projeto Curricular de Sala: O Gato



Ilustração 5: Tarefa realizada acerca do Projeto de Sala: O Pássaro



Ilustração 6: Tarefa realizada no Dia Nacional do Pijama: Pintar com uma pantufa.

**Apêndice 3: Fotografias da Sala M. (Jardim de Infância)**

Ilustração 7: Cantinho da Leitura



Ilustração 8: Supermercado



Ilustração 9: Pista de Carros



Ilustração 10: Jogos de Mesa

#### Apêndice 4: Preparação e dramatização da “História da Quadradinha”



Ilustração 11: Pintura com grafos

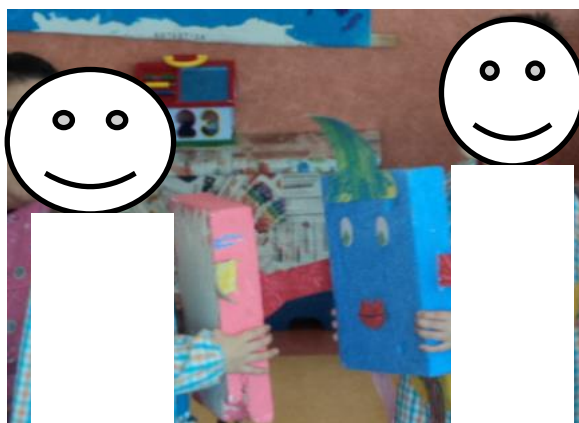


Ilustração 12: A dramatização da História



## Apêndice 6: Algumas experiências que foram feitas durante a implementação do projeto “A Magia das Profissões”



Ilustração 15: A sessão de cinema: as crianças estavam a ver o bailado



Ilustração 16: O fato dos bombeiros



Ilustração 17: A construção dos estetoscópios



Ilustração 18: Os carros dos pilotos de fórmula 1

**Apêndice 7: Guião das entrevistas às crianças, aos pais, à educadora cooperante e à auxiliar**

**Guião das entrevistas às crianças**

- 1- Quando saís de manhã para ir para o jardim-de-infância o que sentes/ pensas?
- 2- Quais os espaços que mais gostas e os que menos gostas no Jardim de Infância? Porquê? O que fazem nesse sítio? Com quem é que lá estás?
- 3- Como te sentes nesses espaços?
- 4- O que gostavas de mudar nesses espaços?

**Guião das entrevistas aos pais das crianças da Sala M.**

- 1- O que é que o seu filho costuma transmitir sobre os espaços do jardim-de-infância?
- 2- Qual acha que será o espaço mais importante para o/ a seu/ sua filho/filha no Jardim de Infância?
- 3- Como acha que o/a seu/ sua filho/a se sente neles?
- 4- O que acha que o/ a seu/sua filho/ filha gostaria de mudar nesses espaços?

**Guião das entrevistas à educadora cooperante e à auxiliar**

- 1- Quais os espaços que as crianças mais apreciam no jardim-de-infância?
- 2- Como se sentem neles?
- 3- O que acha que as crianças gostariam de mudar nesses espaços?

## **Apêndice 8: Transcrição de uma entrevista a uma criança, a uma mãe e à educadora cooperante**

### **Entrevista transcrita da criança S. (4 anos) que participou no estudo**

- 1- Quando saís de casa para ir para o jardim-de-infância o que sentes/pensas?

“Sinto-me feliz porque vou para a escola. Fazemos trabalhos, comemos, dormimos, brincamos e fazemos ginástica.”

- 2- Quais os espaços que mais gostas e os que menos gostas no jardim de Infância? O que fazem nesse sítio? Com quem é lá estás?

“Gosto de estar na pista de carros porque tem carros e eu faço corridas com eles. Estou na pista de carros com o M. e com o G.. Não gosto da mesa de jogos os jogos são sempre os mesmos e por isso sinto-me lá triste. Gosto de estar na rua porque gosto de correr e fazer corridas. Ando na rua com os meninos da minha sala. Não gosto da árvore das chupetas porque só tem chupetas e eu já sou grande.”

- 3- Como te sentes neles?

“Sinto-me feliz na rua porque pudemos andar a correr e eu gosto de correr. Na árvore das chupetas sinto-me triste porque já não sou pequenino.”

- 4- O que gostarias de mudar nesses espaços?

“Na rua gostava de ter mais bancos para me poder sentar. Queria que na mesa de jogos tivessem jogos novos. Na pista de carros e na árvore das chupetas não mudava nada.”

### **Entrevista transcrita da mãe da criança D. (3 anos)**

- 1- O que é que o seu filho costuma transmitir sobre os espaços do jardim-de-infância?

“Acima de tudo, o D. revela um bem-estar geral com todos os espaços e pessoas do J.I. e creche. Fala com muito carinho da sala M., do salão polivalente e da sala dos bebés (presumo que faço visitas). Adora os

espaços exteriores e o parque infantil que fica na descida de acesso ao J.I. Fala frequentemente na cozinha “gigante” e na cozinha da Z., admira muito o seu forno e panelões.”

- 2- Qual acha que será o espaço mais importante para o/ a seu/ sua filho/filha no Jardim de Infância?

“Na minha opinião, será a “sua” sala M., cuja “ligação direta” ao espaço exterior lhe permite ver os amigos à chegada e os pais a chegar, as horas de saída. Creio que o salão polivalente também lhe será significativo como local de atividades extracurriculares e brincadeiras livres. Naturalmente os espaços de rotina (wc, dormitório e refeitório) e os espaços exteriores também são da mesma importância na sua socialização e educação, pois aprende a ser e estar, com empatia e respeito por regras.”

- 3- Como acha que o/a seu/ sua filho/a se sente neles?

“Acredito que se sente muito bem, sente-se parte integrante do todo que é o J.I. e creche, ele manifesta alegria quando chega e vejo-o desenvolver laços de afeto, sociais de pertença e bem-estar com os espaços e funcionários. Ainda que, por vezes, refira alguns percalços (tempo de pausa, conflitos com os colegas mais velhos). O balanço geral apreço-me inequivocamente positivo e tranquilizante.”

- 4- O que acha quer o/ a seu/sua filho/ filha gostaria de muda nesses espaços?

“Sinceramente, não sei. Sei que ele gosta dos espaços referidos, gosta muito das “surpresas” que a equipa educativa prepara às crianças, adora as educadoras estagiárias e gosta de saber que todos os dias tem à espera coisas boas, divertidas e estimulantes. Provavelmente gostaria de ter mais unidades de brinquedos/jogos, mas se assim fosse lá se ia a aprendizagem da partilha!”

### **Entrevista transcrita à educadora cooperante**

- 1- Quais os espaços que a crianças mais apreciam no jardim-de-infância?

“Gostam de brincar nos cantinhos da sala M., e gostam muito de brincar no jardim-de-infância de trás (estabelecimento). Nos cantinhos, gostam de brincar ao jogo simbólico e por essa razão foi criado; no

jardim de trás, as crianças apreiam correr, saltar, pular, brincar no escorrega, fazer construções com legos de tamanho grande. Tanto num espaço como no outro, as crianças estão com a educadora e com a ajudante de ação educativa.”

2- Como se sentem neles?

“Tanto na sala de atividades como no espaço exterior do estabelecimento, as crianças sentem-se bem, há aquelas que preferem calçar sapatos altos e roupas aderindo bem ao jogo simbólico, outras gostam mais de brincar na rua, saltando, pulando e brincando no escorrega.”

3- O que acha que as crianças gostariam de mudar nesses espaços?

“De momento não sei. Nunca demonstraram desmotivação pelo contrário sentem-se bem tanto na sala M. como no exterior do estabelecimento.”

**Apêndice 9: Autorização enviada aos encarregados de educação**

**Comunicado**

Vimos por este meio pedir autorização aos encarregados de educação, das crianças da Sala M. para realizar um estudo, que recorre à “Abordagem de Mosaico”. Este consiste em “dar voz” às crianças, dando-lhes a oportunidade de participar, intervir e fazer escolhas; terem um papel central na recolha de dados e construir assim o seu próprio conhecimento.

Neste estudo queremos perceber a perspetiva das crianças em relação aos espaços do jardim-de-infância. Deste modo, iremos pedir às crianças registos fotográficos, desenhos, mapas concetuais e ter, com estas debates e conversas, sendo importante de referir que os dados são de uso exclusivo para efeitos académicos, e que sempre será mantido sigilo e a confidencialidade. No entanto, para tal, precisamos da sua autorização, por isso coloque uma cruz na opção pretendida, por favor:

Autorizo .....

Não autorizo.....

27 de março de 2015

Cumprimentos