

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de estágio:
Projetando Aprendizagens

Marta Isabel Costa Cortesão Salgado

Coimbra, 2015

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Marta Isabel Costa Cortesão Salgado

**Relatório Final:
Projetando Aprendizagens**

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 Fátima Neves

Arguente: Prof. Doutor Bartolomeu Paiva

Orientador: Prof. Doutora Vera do Vale

Data da realização da Prova Pública: 12 de Junho de 2015

Classificação: 14 valores

Julho, 2015

Agradecimentos

Após quatro anos na Escola Superior de Educação, entre licenciatura e mestrado, quero agradecer a todos os professores que fizeram parte deste percurso e sem os quais não teria sido possível e tão enriquecedor.

Um obrigada especial à Doutora Vera do Vale pela orientação dada para o presente relatório e supervisão de estágio e às professoras Doutoradas Ana Coelho e Joana Chélinho, por todo o apoio e ensinamentos que me transmitiram neste último ano.

Às educadoras cooperantes do Jardim-de-infância onde estagiei e a toda equipa educativa, e em especial à minha educadora, que se mostrou desde o primeiro momento disponível.

À minha mãe e ao meu tio por todo o apoio e confiança. Pelos valores que sempre me transmitiram que fizeram de mim o que sou hoje. Sem eles nunca teria chegado a esta fase da minha vida. Pela perseverança que têm na vida. São, sem dúvida, os meus exemplos e as pessoas mais importantes na minha vida.

Ao meu pai, a minha estrelinha, que mesmo não estando presente fisicamente, tenho a certeza que me deu muita força.

Ao Rui, meu namorado, pela paciência, dedicação e confiança que sempre depositou em mim. Por ser o meu “pilar” neste percurso.

Ao João pelo tempo e pela ajuda que me deu ao longo destes anos, mas sobretudo pela amizade que foi construída.

Às minhas meninas Telma e Catarina com quem partilhei os melhores momentos e de quem recordarei como essenciais nestes percurso e com toda a certeza levarei para a vida.

À Vera e ao Pascoal, por serem os melhores amigos que alguma vez podia ter e por estarmos sempre juntos.

À Constancinha, a primeira pessoa (do alto dos seus 6 anos) que me deu os parabéns por entrar na ESEC e que logo de seguida me perguntou: “Ires para essa escola é bom?”, e que agora, passados 4 anos, ao ver-me a escrever o relatório diz “Está quase a terminar? És quase educadora? “.

Para a minha avó Dores e para a Catarina, que em todos os momentos em que a saudade apertava me reconfortavam.

À Ana e ao Nini, pelas palavras, pela ajuda e pelo carinho. Um agradecimento profundo e um pedido de desculpa, por algumas vezes estar mais ausente.

Um agradecimento em geral a todas as pessoas que, de uma forma ou de outra, marcaram este meu percurso. Pois todas deixaram os seus ensinamentos e o tornaram inesquecível.

Muito obrigada a todos (as).

Projetando Aprendizagens

Resumo:

O presente Relatório Final visa relatar de uma forma crítica e reflexiva o meu percurso enquanto participante ativa no estágio profissionalizante realizado num Jardim de Infância.

O Jardim de Infância onde desenvolvi o estágio utiliza como inspiração pedagógica o modelo *Reggio Emilia*, que tornou obrigatório o contacto com a documentação e o trabalho por projeto que fazem da criança o centro desse seu percurso educativo, tendo em conta todas as suas formas de comunicação.

Este relatório mostra-nos não só a parte prática do dia-a-dia no jardim-de-infância mas destaca também algumas das experiências que mais me marcaram ao longo do estágio. É o culminar de dois momentos importantíssimos desta última fase do Mestrado em Educação Pré - Escolar.

Palavras-chave:Jardim-de-infância; Crianças; projetos; aprendizagens ativas; Reggio Emilia; experiências

Projecting Learnings

Abstract

This final report aims to describe, in a critical and reflexive way, my path as an active participant in a professional internship realized at a kindergarten, having, as a base for my knowledge, my Graduation in Elementary Education and my Master's Degree in Early Childhood Education.

The kindergarten that I attended had the model Reggio Emilia as a pedagogical inspiration, which made mandatory the contact with documentation and work by project that render the child as the center of his own educative path.

This report shows us, not only the practical part of each day in the kindergarten, but also some experiences that defined the way that I remember my internship.

Keywords: Kindergarten; Children; projects; active learning, reggio emilia, experiences.

Índice

Introdução	3
CAPÍTULO I- CARATERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO E DA PRÁTICA	7
Parte 1- O jardim-de-infância	9
1- Caraterização	9
1.1- Caraterização da Instituição	9
1.2- Projeto Educativo	9
1.3- <i>Reggio Emilia</i>	13
2- Ambiente Educativo	14
2.1- Equipa Educativa	14
2.2- Espaço	15
2.3- Rotinas	17
Parte 2 - Grupo de Intervenção	18
1- Caraterização do grupo	18
1.1-Caraterização dos “Leões”	18
1.2-Caraterização da sala.....	19
1.3-A educadora e as suas práticas	20
1.4-Avaliação	22
1.5-A participação dos pais	23
2 - De observadora ativa a participante.....	23
2.1- Percurso percorrido	23
2.2 - Projeto “As viagens da minha vida”	25
CAPÍTULO II- EXPERIÊNCIAS CHAVE.....	27
Parte 3 – Experiências- Chave	29
1- O desenho	29
1.1-A importância do desenho na Educação Pré- Escolar.....	29
1.2-A utilização do desenho na Educação	33
1.3-Manifestação simbólica.....	34
1.4-O desenho e o desenvolvimento das crianças	35

2- Documentação.....	39
2.1- Uma boa documentação	42
2.2- Recursos	42
2.3- As crianças e a documentação.....	42
2.4- Os educadores e a documentação.....	43
2.5-A documentação para as famílias.....	44
2.6- Da teoria à prática	45
3- Abordagem Mosaico – Investigação.....	46
3.1-Enquadramento concetual	46
3.2- Dar “voz” à criança	46
3.3- Utilização da abordagem mosaico.....	46
3.4-Fases da abordagem mosaico	49
3.5 - Metodologia/Contextualização.....	51
3.6 - Caso prático – “O que gostavas de mudar no JI?”	53
3.7 -Triangulação de dados.....	54
4-A linguagem oral e as histórias para as crianças.....	57
4.1-A linguagem na aprendizagem da leitura no jardim-de-infância	57
4.2- Como se preparam as crianças para a compreensão da leitura na Educação Pré-escolar	59
4.3- O mundo mágico das histórias	61
4.4- Diferença entre ler e contar uma história	62
4.5- A importância de ler histórias às crianças.....	63
4.6- O educador e a leitura.....	64
5 - As emoções	65
5.1- Emoções e sentimentos	65
5.2 - As emoções vividas na Educação Pré- Escolar	66
5.3 - Um currículo centrado nas emoções	66
5.4 - As emoções em contexto de estágio.....	67
Capítulo III- Considerações finais.....	73
Referências Bibliográficas	79
Apêndices	85

Índice de esquemas

Esquema 1- Princípios da documentação.....40

Índice de tabelas

Tabela 1- Características que diferenciam “ler” de “ contar”.....62

Índice de Figuras

Figura 1- Desenho de marionetas elaborado por uma criança de 3 anos. 30

Figura 2- Desenho da família do Sr. António realizado por uma criança de 4 anos.. 31

Figura 3- Desenho sobre o que tinham aprendido sobre a família do Sr. António feito por uma criança de 5 anos..... 31

Figura 4- Desenhos das crianças do grupo da família sobre o que tinham descoberto com o projeto..... 36

Figura 5- Desenho da criança que deu a explicação acima citada. 37

Figura 6- Criança X a segurar o mapa pelo JI..... 53

Figura 7- Criança N a desenhar o seu mapa..... 53

Figura 8- Fotografias do quintal, tiradas pelas crianças AB. 55

Figura 9- (Fotografia da AB).Casa em cimento que as crianças gostariam de mudar55

Figura 10- Painel da alegria. 68

Figura 11- Painel do medo. 68

Figura 12- Grupo da raiva a expressar medo. 69

Abreviaturas

AM- Abordagem mosaico

CCE- Currículo Centrado nas emoções

JI- Jardim-de-infância

MMC- Museu Municipal de Coimbra

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar

PE- Projeto Educativo

PP- Pedagogia de participação

RE- Reggio Emilia

SAC- Sistema de acompanhamento de crianças

S. D. – Sem Data

UC- Universidade de Coimbra

INTRODUÇÃO

Introdução

O presente relatório integra-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa, que faz parte do plano de estudos do Mestrado de Educação Pré-escolar, da Escola Superior de Educação de Coimbra. Nesta mesma unidade curricular está definida a concretização de um estágio curricular, deste surge o Relatório Final. Ao longo deste, pretendo apresentar de uma forma simplificada e reflexiva a Prática Pedagógica desenvolvida durante o estágio e algumas das aprendizagens mais significativas para mim.

No que diz respeito à educação, embora as crianças tenham sido educadas e cuidadas desde sempre, não havia uma escola que assegurasse a educação de infância. Só no início do século XIX é que começaram a ser desenvolvidos métodos pedagógicos para cada idade especificamente (Spodek e Saracho, 1998). O jardim-de-infância foi criado por Froebel, na Alemanha, segundo este, o JI é uma entidade educacional, que “(...) proporcionava educação simbólica baseada numa filosofia ligada à unidade entre o homem, Deus e a natureza” (Spodek e Saracho, 1998, p.45).

Com a evolução natural da sociedade, esta ideia de JI foi alterada e, hoje em dia, frequentar o JI (Jardim-de-Infância) faz parte integrante da experiência escolar da maioria das crianças. Em Portugal, no ano 1986, é lançada a Lei de Bases do Sistema Educativo, lei que definiu o quadro geral do sistema educativo, onde se declara que todos os portugueses têm direito à educação e à cultura. A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, de 1997, no 2º artigo, do capítulo II, vem definir que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”. Este princípio tem como finalidade, segundo Folque (2012, p.42), que tanto o desenvolvimento e aprendizagens, como o desenvolvimento social sejam promovidos.

Este relatório encontra-se dividido em três capítulos, o primeiro corresponde à caracterização do contexto educativo em que realizei o estágio, sustentado por revisão da literatura, para que se perceba o porquê de determinadas ações. No segundo capítulo são mostradas várias experiências-chave que, de alguma forma, marcaram o meu percurso, sendo relevantes para a construção do conhecimento e compreensão de diversos aspetos do contexto educativo e dos seus intervenientes, que facilitou a minha compreensão e forma de agir e reagir. O terceiro capítulo é uma reflexão de todo o meu percurso.

A primeira parte é composta por uma caracterização geral da instituição, do espaço educativo e da equipa educativa. Pontos que são necessários conhecer para um qualquer estagiário, uma vez que é impossível fazer parte do dia-a-dia das crianças e do JI sem conhecer as suas rotinas, os seus interesses e necessidades, para que durante a intervenção educativa as experiências de aprendizagem e até mesmo a nossa postura esteja adequada ao contexto em questão. A segunda parte, ainda deste capítulo, diz respeito à caracterização da “sala dos leões”, sala onde estava a minha educadora cooperante e onde permaneci mais tempo.

O segundo capítulo é composto pelas várias experiências-chave que escolhi, com base em situações que achei mais pertinentes naquele contexto educativo. O conteúdo “O desenho” surge devido ao interesse que as crianças demonstravam diariamente em desenhar e pela forma, como desenhando, tão bem expressavam sentimentos, desejos, muitas vezes vontades e através dele consolidavam conhecimentos adquiridos no seu dia-a-dia, quer no JI ou em casa. “A documentação”, criada por Carlina Rinaldi, utilizada no modelo de *Reggio Emilia*, surge não só por desde logo ter retido a minha atenção, mas também pela forma como as crianças participavam nela, a compreendiam e os pais a procuravam para, muitas vezes, entender o que as crianças lhes tinham dito acerca de um determinado assunto. “A abordagem mosaico” é a investigação proposta pelas professoras na unidade curricular de Prática Educativa. “As histórias e as crianças” foi uma experiência que não surgiu logo, mas ao rever os momentos com as crianças e ao perceber quais é que as tinham marcado, percebi que foram os momentos em que as transporte para um outro mundo, o mundo mágico, em que as marionetas falavam e

tinham uma história, onde a imaginação era a realidade. A experiência-chave sobre as emoções surgiu quando, ao longo do projeto, trabalhei as 4 das emoções básicas – medo, raiva, alegria e a tristeza, com as crianças e percebi o seu interesse e a forma como as reconheciam, as percecionavam e expressavam.

O terceiro capítulo é composto pelas considerações finais, onde descrevo uma parte mais pessoal, os meus receios, as dificuldades que mais senti, as situações mais marcantes e as aprendizagens adquiridas.

Assim, este relatório reflete o meu percurso, mas também muitas das vivências ocorridas durante os quase 3 meses que estive no JI. As vivências a que me refiro são as relações que estabeleci com as crianças, com os elementos do JI, os pais e todo o processo que está intrinsecamente ligado ao planear e projetar tudo o que se realiza antes, durante e após cada dia no jardim-de-infância.

*“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades
para a sua própria produção ou a construção.”*

(Paulo Freire)

CAPÍTULO I- CARATERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO E DA PRÁTICA

Parte 1- O jardim-de-infância

1- Caraterização

1.1- Caraterização da Instituição

O jardim-de-infância onde desenvolvi o meu estágio situa-se no centro da cidade de Coimbra, numa zona habitacional pertencente à freguesia da Sé Nova. Foi fundado em novembro de 1973, com o principal objetivo de alargar o apoio social prestado à comunidade da Universidade de Coimbra (UC).

Dando prioridade no preenchimento das vagas a filhos de estudantes/ex-estudantes, docentes e não docentes da UC, este apoio à infância, continua, ainda hoje, a funcionar com o mesmo propósito.

A instituição funciona de segunda a sexta-feira, entre as 8 e as 18 horas e 30 m- A componente educativa inicia-se às 9 horas e 30 m- e termina às 16h.

O jardim-de-infância (JI) tem capacidade para cerca de 80 crianças, tem 4 salas distintas. Cada uma das salas acolhe crianças na mesma faixa etária, neste sentido os grupos são homogéneos, existindo, então, uma sala com crianças de 3 anos, duas salas com crianças de 4 anos e uma sala com crianças de 5 anos de idade.

No que diz respeito ao nível socioeconómico e sociocultural das crianças que frequentam o JI, encontramos muita diversidade.

No seu quotidiano a instituição e toda a sua comunidade educativa segue um modelo sócioconstrutivista próprio, sendo este inspirado na abordagem *Reggio Emilia*.

1.2- Projeto Educativo

Como já referi esta instituição segue um modelo sócioconstrutivista, inspirado na abordagem *Reggio Emilia*. Nesta abordagem privilegia-se a criança como construtora do seu conhecimento, a criança como sempre de todas as aprendizagens e ativa

nessas mesmas aprendizagens. Deste modo, no Jardim-de-infância a criança é incentivada a desenvolver a sua autonomia física e de pensamento.

O projeto educativo (PE) do JI, tal como noutras instituições, é um instrumento que garante a sua autonomia no que respeita a atividades e objetivos. É elaborado pela equipa educativa, e elege os objetivos, metas e estratégias, a que a instituição se propõe.

Nesta instituição o PE é concretizado nos projetos curriculares de grupo que têm um tema comum a todas as salas: “Enredos que cá moram”.

Entende-se por projeto, o estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo (Katz e Chard, 1989). O seu tempo pode variar dependendo da sua complexidade e das idades das crianças. O conteúdo do projeto é, normalmente, retirado do mundo das crianças, e é daí que nasce uma grande parte das atividades. Em paralelo, muitas vezes, desenvolvem-se também outros projetos que advêm de situações do dia-a-dia e que as educadoras acham pertinentes desenvolver, visto que muitas destas situações são geradoras de dúvidas das crianças. No caso do JI, o projeto surgiu do interesse de algumas crianças em descobrir se o edifício onde funciona o JI terá sido construído com esse mesmo propósito.

No sentido de dar resposta às solicitações das crianças, a equipa educativa fez um levantamento da história do edifício e, a partir desses dados, criou uma personagem, o Sr. António, dono da casa, que será o grande protagonista do projeto.

O trabalho por projeto divide-se em 4 fases. A fase I é a formulação do problema ou questão a investigar. Nesta fase tem lugar uma conversa em grande ou em pequeno grupo e percebe-se o que as crianças já sabem e o que querem saber sobre o assunto. Pode até fazer-se, com as crianças, uma teia ou um quadro com as respostas a perguntas como: “O que sabemos?”, “O que queremos saber?” e “Onde vamos procurar”(Apêndice 1).

A fase II é a planificação e o desenvolvimento do trabalho, faz-se uma previsão de possíveis metas alcançar, ou seja, de respostas a obter às questões colocadas pelas crianças e de métodos para essa concretização, por exemplo, divide-se tarefas e define-se formas de pesquisa.

Segundo Rinaldi (in Edwards et al., 1999, p.101-102, citado por Vasconcelos, p.15) existem dois pontos de vista acerca da planificação:

1-“Uma planificação como uma forma de trabalho que estabelece antecipadamente os objectivos gerais e específicos para cada actividade, apresentando uma hierarquia desses objectivos.”

2-“ Uma planificação como uma forma de trabalho na qual os educadores estabelecem objectivos ou grandes intenções gerais mas não formulam objectivos antecipadamente. Em vez disso formulam hipóteses daquilo que pode acontecer com base do que conhecem das crianças e das suas experiências anteriores. A par destas hipóteses, formulam intenções flexíveis e adaptadas às necessidades e interesses das crianças. Estes interesses e necessidades são expressos ao longo do projecto e inferidos pelos educadores ao longo do processo.”

Assim, neste sentido, os educadores de *Reggio Emilia* identificam-se mais com a segunda, assim sendo, fazem uma planificação não-linear, tendo hipóteses amplas e criando novos objetivos à medida que o projeto se desenvolva.

A fase III é a fase da execução, a fase da pesquisa, das experiências diretas para comprovar, ou não, o que se pensava saber, em que seleciona e regista a informação que se tem: desenham, tiram fotografias e fazem textos. Podem surgir teias já mais completas, agora com o que já sabem e assim ver o que ainda lhes falta procurar e se surgem novas questões (apêndice 2).

A fase IV é a fase final, a de avaliação e divulgação. Esta fase é o culminar de todo um processo de trabalho e de aprendizagem constante. As pesquisas e os trabalhos finais são expostos para toda a escola e, se assim decidirem, para a comunidade escolar como pais e encarregados de educação. É o reconhecimento do que foi feito durante todo o período de tempo em que trabalharam no projeto. Nesta fase avaliam-se os conhecimentos que as crianças adquiriram, a avaliação pode ser feita através dos trabalhos das crianças, mas também através da documentação elaborada pelas educadoras. Katz e Chard (2009, citado por Vasconcelos, 2012 p.17) dão grande importância à documentação como forma de avaliação no trabalho por projeto. Pois, a documentação permite “recolher todas as evidências do processo de desenvolvimento de um projeto e, simultaneamente, desenvolve-nos, em espelho, o

conjunto de aprendizagens realizadas pelas crianças”. Ao educador a documentação ajuda-o a avaliar de uma forma reflexiva o seu trabalho (Vasconcelos, 2012, p.14).

Neste caso o projeto foi lançado através de uma “teia” de fios que ao serem percorridos levavam as crianças até ao Sr. António. Aí encontravam diversas pistas que as faziam questionar e procurar mais sobre a personagem: um diário onde este deixava as mensagens, os livros que tinha em cima da mesa e que lhes permitia saber que este apreciava Beethoven, a sua carteira que apareceu caída no chão, ... As crianças, para responderem às questões que estes objetos suscitavam, envolviam-se em pesquisas e conversas entre elas.

Este trabalho de projeto pressupõe pesquisa, participação e questionamento por parte das crianças. Os pais/ encarregados de educação têm também um papel muito importante, pois são eles que, em casa, auxiliam esta pesquisa e a incentivam.

Segundo a mesma autora, esta abordagem é dirigida pelas educadoras, no entanto, a criança tem sempre a oportunidade de escolher se e como quer participar. O papel primordial das educadoras é apoiar o desenvolvimento, nas crianças, do sentido de pertença a um grupo e de contribuição para a vida em grupo. Se tal for concretizado, a criança demonstra prazer, proveniente do facto de estar envolvida numa atividade, num esforço ou numa aprendizagem.

“As crianças são especialistas das suas necessidades” (Katz, 1989, p.27)

1.3- *Reggio Emilia*

A abordagem *Reggio Emilia* começou depois da 2ª Guerra Mundial. Iniciou-se com a necessidade de um grupo de mães, do Norte de Itália, da cidade Reggio Emilia, de ter uma escola onde colocar os seus filhos, para que fizessem parte de uma sociedade melhor, em que todas as crianças fossem escutadas. A escola foi construída com materiais que tinham sobrado do rescaldo da guerra e com mão-de-obra da população sobrevivente que assim quis ajudar. Loris Malaguzzi, interessou-se em construir uma escola para os mais pequenos e estas escolas foram a sua grande paixão (Edwards, Gandini e Forman, 1999), onde o trabalho em equipa era uma das suas grandes aprendizagens. Gardner, no prefácio do livro “*As cem Linguagens das Crianças*”, diz que o sistema RE pode, de uma maneira simples, ser explicado como uma coleção de escolas para crianças pequenas, onde o potencial intelectual, emocional, social e moral de cada uma das crianças é cuidadosamente cultivado e orientado. O principal veículo didático é a participação em projetos envolventes, realizados num contexto belo, saudável e com amor.

Segundo Formosinho (1996), algumas das características destas escolas são: o adulto deverá ter um papel ativo no seu apoio às crianças. Os educadores, famílias e crianças devem participar ativamente, partilhando as suas ideias, dividindo tarefas e assumindo responsabilidades em comum. A educação baseia-se na partilha cultural, através da exploração, discussão de tópicos e temas realizados em conjunto para crianças e adultos. Não há separação entre educandos e educadores. As relações entre adultos e crianças são relações de respeito mútuo e de reciprocidade.

As famílias estão permanentemente informadas sobre todo o processo de desenvolvimento do seu educando, bem como de tudo o que se passa na escola através da documentação. A documentação é o registo das aprendizagens das crianças no modelo RE, mas que também pode ser utilizado em qualquer modelo pedagógico. No modelo RE existe uma grande diversidade de atividades, incluindo: saber observar, saber colocar questões, saber representar. Estas visam desenvolver o espírito crítico das crianças.

Esta abordagem fundamenta-se na escuta das crianças e na observação dos seus interesses e das suas preocupações (Kinney e Wharton, 2009). Vê a criança como um ser rico, criativo e capaz.

2- Ambiente Educativo

2.1- Equipa Educativa

Para que as crianças tenham ao seu dispor tudo o que necessitam e para responder às suas necessidades e potenciar o seu desenvolvimento, existe a equipa educativa. Esta é constituída por 1 diretor pedagógico, 1 técnica superior, 4 educadoras de infância, 7 assistentes operacionais e 2 auxiliares de apoio à alimentação e limpeza.

Para se conseguir fazer a gestão dos recursos materiais e humanos, é necessário que exista cooperação entre todos os elementos da equipa envolvida na educação das crianças. É através do trabalho de equipa que se pode desenvolver um projeto coeso e proporcionar o bem-estar entre adultos e crianças. Desta equipa, fazem também parte as crianças, assim, e segundo as OCEPE (1977), a sua participação na dinâmica institucional, em que a organização democrática do grupo se amplia num contexto mais alargado, é também uma forma de desenvolvimento pessoal e social.

As famílias participam igualmente neste processo. Existem, no entanto, pais que se envolvem mais ativamente, como é o caso das mães de duas crianças que semanalmente, iam realizar ateliês de expressões com as crianças.

Existe também uma “parceria” com o Museu Municipal de Coimbra (MMC), onde se realizaram várias visitas, estas foram benéficas quer para o MMC quer para o JI e para as crianças.

2.2- Espaço

“Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (OCEPE, 1977, p. 37). Tendo sido adaptado a partir de uma vivenda antiga, o edifício que funciona hoje como JI não foi, inicialmente, construído com esta finalidade, o que se constata ao verificar algumas limitações. No entanto, a equipa educativa, na organização e gestão do espaço, conseguiu potencializá-las e torná-las como uma mais-valia para as crianças. Dentro de uma escola, o espaço deve refletir ideias, valores e atitudes e uma grande parte do património cultural. Um grande exemplo da existência deste último é o próprio projeto, que trata exatamente a história do edifício onde funciona.

No que diz respeito ao espaço interior, é composto por 4 salas de atividades (uma para cada grupo), uma copa, um salão que serve de refeitório e de salão de acolhimento, a secretaria, a zona de cabides, um salão polivalente que serve como ginásio e dormitório, uma biblioteca, um ateliê onde decorrem as atividades relacionadas com os projetos das “atelieristas” e as sessões de expressão musical e 9 casas de banho das quais 4 são para adultos. Os espaços são arejados, com dimensões apropriadas para as suas funções e com bastante claridade, que segundo o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), são alguns dos requisitos necessários para o bem-estar das crianças. As salas dispõem de bastantes materiais para as crianças manipularem livremente, alguns deles com objetivos pré-definidos e outros como materiais de desperdício (sem fim definido), o que permite às crianças o uso destes com total à vontade e criatividade, sem que se sintam condicionados.

“O espaço exterior do estabelecimento de educação Pré-Escolar é igualmente um espaço educativo” (Formosinho, 1996).

O espaço exterior, a que chamamos quintal é um espaço bastante grande, em que o que a natureza nos dá é a melhor e maior brincadeira. Tem árvores, flores, baloiços, vários bancos, casas de plástico e casinhas em cimento, materiais lúdicos, caixa de

areia, cordas nas árvores e também alguns puffs, o solo é irregular e com vários tipos de pavimento. Estas são algumas características citadas por Formosinho (1996) que a abordagem RE diz ser importante. É um espaço em que as crianças brincam livremente, correm, pulam e exploram tudo o que têm ao seu dispor. Por hábito da instituição, sempre que as condições climáticas permitiam (sem chuva), as crianças iam para o quintal. É o sítio preferido da maioria das crianças, digo isto porque são elas quem o dizem e o expressam, não só por palavras, como também pela alegria que demonstram sempre que dizíamos que era para ir brincar para o quintal.

O espaço exterior, tal como nos diz Formosinho (1996), é a continuidade do interior, neste seguimento, no JI em que estagiei, no quintal existiam diversos trabalhos realizados pelas crianças, desta forma o quintal era um espaço de que faziam parte, que tinha os seus trabalhos. Materiais que tinham sido desenvolvidos pelas crianças com um determinado propósito, por exemplo, símbolos “STOP” para que não se aproximassem do muro, estavam lá presentes.

Um espaço com estas características, para Formosinho (1996), permite às crianças realizar várias experiências lógico-matemáticas, cultivar plantas, aprender a brincar além de apresentar um aspeto agradável que favorece o desenvolvimento social e cognitivo. Esta diversidade de espaços e materiais permite e oferece, não só à criança como à educadora, diferentes experiências e possibilidades de “ensinar a brincar” de distintas formas e estimula e promove a imaginação.

A reflexão sobre as funcionalidades dos espaços, tal como nos dizem as OCEPE (1997), é muito importante e permite que possamos planear e/ou reorganizar em função das necessidades e evolução do grupo.

Montessori (Citado por Formosinho, 1996, p.11) menciona que o espaço é considerado o 3º educador, assim deve ser flexível e estar aberto a mudanças das crianças e educadores, de forma a dar respostas às suas necessidades e permitir que estes sejam protagonistas do seu conhecimento.

2.3- Rotinas

Na abordagem em que o JI se inspira, não se pode considerar que há uma rotina, aum tempo predeterminado para cada uma das diferentes atividades. No entanto, há uma organização do tempo de forma a proporcionar às crianças oportunidades de estabelecer diferentes tipos de interação (Formosinho,1996). Segundo as OCEPE (1997), as referências temporais são sincronizantes para a criança e servem como fundamento para a compreensão do tempo. Tal como disse anteriormente, o JI está aberto das 8 horas às 18h30 minutos.

Assim, no JI existe uma “rotina de base” (horas de almoço, sextas e hora do lanche). As rotinas ajudam a que as crianças desenvolvam a noção de tempo, que estejam preparadas para o que vai acontecer e ajuda-as a organizar o dia, por exemplo, sabem que depois do almoço vão dormir ou que antes de irem almoçar fazem comboio e lavam as mãos.

Durante a componente educativa não existe uma organização temporal rigorosa e inalterável. É feita uma gestão, adequada e flexível, do grupo com que se está a trabalhar, do espaço e claro dos imprevistos que diariamente podem acontecer.

Não menos importantes são os momentos de transição, estes ajudam as crianças a prepararem-se para o que se segue. Estas podem ser visíveis, como por exemplo mostrar um determinado símbolo ou um sinal sonoro, por exemplo cantar uma canção.

Na sala onde desenvolvi a minha prática educativa era cantada uma canção sempre que era “hora” de ler uma história. Ao escutarem a canção, as crianças sabiam que deviam sentar-se, colocarem-se confortáveis e atentas à história que ia ser contada.

Fazem parte desta rotina as atividades de enriquecimento curricular, as expressões motora e musical. Na instituição, estas funcionam por grupos de sala e disponibilidade dos espaços. O espaço, quando necessário devido a algum imprevisto, era alterado, por exemplo, se era preciso fazer um ensaio geral na sessão

de expressão musical, com todas as crianças, o sítio onde o ensaio decorria seria alterado para o salão polivalente. A expressão musical era coordenada por um professor de música, estando sempre presente a educadora. A expressão motora era dirigida pela educadora de cada um dos grupos.

Parte 2 - Grupo de Intervenção

1- Caracterização do grupo

1.1- Caracterização dos “Leões”

O grupo de crianças com quem tive o enorme prazer de estagiar, e digo-o não só pela forma simpática e amável como fui, desde o primeiro dia, recebida, mas principalmente porque me ajudou a crescer e permitiu-me ver cada um deles a crescer e a progredir dia após dia, foi o grupo dos “leões”.

Tratou-se de um grupo de 16 crianças, numa faixa etária entre os 3 e os 4 anos, composto por 10 meninas e 6 meninos, sendo que 1 das meninas saiu do JI a meio do ano. Havia apenas uma criança com 3 anos quando iniciei o estágio, mas que não demonstrava qualquer tipo de dificuldade em acompanhar os colegas.

Em relação ao seu desenvolvimento, era bastante homogéneo, apenas algumas crianças apresentavam algumas dificuldades de linguagem, na verbalização e articulação de palavras. Num dos casos era um problema de orofaringe, corrigido através de uma intervenção cirúrgica.

Para a caracterização deste grupo, a palavra que mais as identifica é a curiosidade. São crianças que gostam de descobrir, de perguntar “porquê” ou “como”. São alegres, dinâmicos e muito participativos. Não gostam de ficar apenas a assistir, mas sim de realizar e pesquisar.

1.2-Caraterização da sala

Na instituição, cada grupo tem uma sala, em que são realizadas as atividades diárias, que não exijam outros espaços. É nesta sala que se desenvolve grande parte da componente educativa.

Segundo Piaget (1978, citado por Horn, 2004), “a representação do espaço para a criança é uma construção internalizada a partir das ações e das manipulações sobre o ambiente espacial próximo do qual ela faz parte”.

A sala é dividida por áreas, a área da casinha (apêndice 3) que está equipada com objetos de uma casa, com dimensões apropriadas às crianças, o cantinho da leitura que dispõe de um móvel com alguns livros com que as crianças podem brincar e manipular livremente, a área dos jogos de mesa com um móvel com vários puzzles, jogos de memória, de madeira, jogos para fazer padrões, a área da expressão plástica que tem várias mesas juntas e várias cadeiras para as crianças pintarem, tem um cavalete com tintas e pincéis e um armário com vários materiais de desgaste, como folhas, cola, marcadores e lápis de cor, tesouras, revistas, entre outros, que estão à altura das crianças e sempre à sua disponibilidade, e o tapete que serve como sítio onde reúniam para trabalhar nos projetos, para conversar, ler histórias em grande grupo ou para brincarem com os materiais de desperdício na sala.

Na sala, no armário onde estão os materiais de expressão plástica, existem caixas individuais para cada criança. Nessas caixas cada um guarda os seus desenhos e trabalhos realizados ao longo do ano. É através destes desenhos e trabalhos que a educadora, posteriormente, em conjunto com a criança, avalia o seu desempenho, criando um portefólio para cada uma.

A disposição em que a sala se encontra e o local onde os materiais se encontram, fomentam a autonomia, uma vez que, tal como nos dizem as OCEPE (1997), permite que as crianças compreendam a organização da sala e possam participar nas decisões sobre possíveis mudanças, assim como a responsabilização sobre os materiais que querem utilizar em determinada atividade dirigida ou livre. O acesso “livre” aos

materiais traz o dever acrescido da responsabilidade pelo que é partilhado e pela sua conservação.

Segundo Vygotsky (1984, citado por Horn, 2004), esta disposição “possibilita um entendimento de uso compartilhado do espaço, onde, ao mesmo tempo, são possíveis escolhas individuais e coletivas, as quais certamente favorecem a autonomia das crianças, estimulando-lhes a zona de desenvolvimento proximal”.

A sala é ampla e permite às crianças movimentarem-se sem dificuldade, sem interferir em nenhuma das áreas, têm acesso a qualquer um dos materiais e todas as crianças podem usufruir de tudo, havendo material suficiente para todos. A escolha da área em que brincam é feita pelas crianças, sob orientação da educadora. Por exemplo, as crianças que estiverem sentadas corretamente escolhem primeiro para que áreas querem ir, porque apesar de ser uma regra não escrita, as crianças sabem o número máximo de crianças que podem estar em cada área. Por exemplo, na área da casinha só podem estar 3.

Assim, não é somente importante a forma como a sala está organizada, sendo desafiadora das competências das crianças, mas sim, que a criança interaja diariamente com esse espaço, para que possa explorá-lo. Isto quer dizer, segundo Rossetti-Ferreira (1999, citado por Horn, 2004), que as vivências da realidade estruturam-se numa rede de relações e expressam-se em papéis que as crianças desempenham num contexto, no qual o espaço físico (móveis e materiais), o quotidiano, a professora e a vida das crianças fora da escola interferem nessas vivências.

1.3-A educadora e as suas práticas

Nesta sala, bem como nas restantes, a educadora inspira-se na abordagem RE, como já foi referido. A educadora cooperante com quem estagiei foi, sem dúvida, o meu grande apoio. Era nela e nas suas práticas que pensava quando tinha de resolver alguma situação ou planificar alguma atividade. Com ela aprendi diversas estratégias

e formas de interagir com as crianças e como lidar com situações problema, por exemplo algumas birras, que aconteciam com o grupo.

Durante a prática, depois de realizar uma atividade com as crianças, sentia necessidade de conversar com ela, para que pudesse refletir com base, também, na sua opinião. Sobre as coisas que corriam melhor e que poderia continuar a fazer ou então as que corriam menos bem, para que pudesse replanear.

Com as crianças, a educadora prepara os materiais com antecedência, para que não haja tempos parados ou de espera. As planificações são elaboradas proporcionando a todas as crianças as mesmas atividades e experiências, o grau de dificuldade é adaptado a cada criança, pois cada criança tem o seu nível de desenvolvimento.

A relação das crianças com a educadora é uma relação de confiança, de carinho, de respeito e de cumplicidade. A educadora dá voz às crianças, dando-lhe espaço para que se expressem, nas suas ideias, vontades e questões. Dá respostas às dúvidas colocadas por estas, explora diversas áreas, como música, arte, leitura e ciências (experiências), suscitando a curiosidade por saber mais, sugerindo a pesquisa e aumentando a curiosidade e a vontade de aprender mais.

O seu discurso é tranquilo e, de forma geral, não impõe qualquer tarefa. As regras estão escritas na sala (apêndice 4), cada uma tem a sua cor, é desta forma que as crianças as reconhecem, por exemplo, “caminhar devagar” é a regra cor-de-rosa. Quando uma criança não está a fazer o que foi estipulado, a educadora faz referência à cor da regra e pergunta o que é que esta diz. Desta forma, a criança percebe que algo não está correto e, sozinha, altera o seu comportamento. Outras simplesmente não estão desenhadas nem escritas e as crianças sabem-nas. Qualquer uma das regras foi decidida em conversa com todo o grupo, foram eles que decidiram quais atitudes e qual a postura que devem ter na sala. Todas as regras estão descritas de forma positiva e não na negativa, dizendo assim o comportamento esperado.

1.4-Avaliação

As crianças são avaliadas através do seu portefólio- capa de cartão onde se guardam os desenhos e trabalhos realizados pelas crianças, o portefólio é construído pelas crianças e pela educadora, com desenhos ou materiais que ambos achem pertinentes (evidências). Posteriormente, a educadora conversa com a criança e pergunta-lhe o porquê da escolha de determinada evidência e/ou em que situação que originou (porque é que fez e do que se lembra).

Oliveira-Formosinho (2007) diz-nos que através da (re)memorização e do confronto com o que fez, o que pensava e o que disse, a criança transforma as suas imagens mentais e as suas representações do mundo. Para Lilian Katz (1999, citado por Oliveira-Formosinho, p.124), “As crianças podem aceder às suas representações do mundo e transformá-las se os educadores registarem por escrito o que dizem quando realizam as suas atividades”.

O portefólio acompanha a criança durante os 3 anos e mantém todos os seus trabalhos. Deste modo, as crianças podem consultá-lo, folheá-lo e reconhecer o seu desenvolvimento ao longo do tempo.

Contudo, a avaliação, não é só feita através desses trabalhos. A documentação é também um instrumento de avaliação, permitia-nos avaliar, no momento, e refletir, posteriormente, as aprendizagens das crianças. Para a realização da documentação tivemos de atender a 8 princípios orientadores (Kinney e Wharton, 2009, p.22), que resumidamente colocam a criança como centro da aprendizagem e a sua observação correta e diferenciada, bem como ver as crianças como construtoras de significado. É também feita a avaliação através do SAC (Sistema de Acompanhamento de Crianças), que permite avaliar o nível de bem-estar e de empenho das crianças em tarefas dirigidas e não dirigidas, bem como o nível do grupo.

1.5-A participação dos pais

Segundo as OCEPE (1997), os pais são os principais responsáveis pela educação dos seus filhos, assim sendo, têm o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos.

É importante que haja uma troca de informações entre o educador e os pais, para que, como educadores da mesma criança, possam partilhar uma cooperação e entreajuda nessa educação.

No sítio de estágio em que estive, os pais participavam mais do que apenas nas conversas sobre as crianças. Estavam presentes e participativos, tal como o modelo RE o indica. Os pais participam nos ateliês, reúnem com as educadoras para dar sugestões e são pró-ativos para que os seus filhos tenham uma melhor educação, que sejam autónomos e curiosos.

Os pais também ajudam nas pesquisas que são propostas às crianças, ajudando-as a perceber determinado assunto para, posteriormente, mostrar aos colegas.

2 - De observadora ativa a participante

2.1- Percurso percorrido

No decorrer do estágio, existiram várias fases. Cada uma tinha os seus objetivos concretos, com o objetivo geral de nos preparar para a penúltima fase, a de implementação do nosso projeto, e para a nossa vida futura enquanto profissionais competentes.

A observação era feita de uma forma não passiva: observávamos enquanto interagíamos com as crianças e durante os vários momentos do dia.

Esta fase foi, para mim, uma das mais importantes, sem ela teria sido impossível planificar atividades e desenvolver o projeto. É necessário conhecer as crianças, o espaço e a equipa para conseguir desenvolver um bom trabalho, “A observação

constitui, deste modo, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (OCEPE, 1997, P.25). Assim, como nos dizem as OCEPE observar as crianças e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher informações sobre o seu contexto familiar e o meio, são necessárias para compreender as características e adequar o processo educativo às suas necessidades. A observação permite, ainda, a diferenciação pedagógica: “O conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades” (OCEPE, 1997, P.25).

A fase seguinte foi a de integração. Nesta fase começamos a realizar atividades pontuais relacionadas com o PE que se desenvolvia no JI ou com dias em que se comemorasse alguma coisa, como por exemplo, o dia internacional do pijama, em que planificámos uma atividade que envolvesse todas as crianças dos JI (apêndice 5).

As planificações eram feitas de acordo com as curiosidades das crianças ou com os assuntos que estavam a ser tratados na sala, de forma a garantir aprendizagens significativas que despertassem o interesse das crianças. Criámos, ainda, um mini projeto que apareceu através de um jornal criado por nós com o apoio das educadoras, em que os grupos que foram constituídos passaram para o nosso projeto da fase de implementação.

Na fase de implementação, a que se seguiu, criámos o projeto “As viagens da minha Vida”(explicado no ponto 2.2, do capítulo I), que foi levado a cabo por mim e pelas duas colegas de estágio, sempre com o apoio e supervisão das educadoras cooperantes. Surgiu de algumas questões colocadas pelas crianças sobre a família do Sr. António e sobre alguns países. E teve como principal objetivo responder às questões colocadas pelas crianças naquele momento e também dar continuidade ao projeto da instituição. Nesta fase, foi necessária uma reflexão diária sobre as atividades e a forma como se desenvolveram, tanto individual como em grupo, para que pudéssemos proceder a alguma alteração ou redefinição de planificações.

A última, a fase retrospectiva, foi a avaliação global de todo o processo formativo, onde refleti sobre o que fiz, o que aprendi, o que poderia ainda ter feito, o que mudava, a minha relação com as crianças e com a equipa educativa. A fase em que pensei “Agora é que devia estar a começar o estágio!”. Nessa altura tomei consciência do que as minhas ações influenciaram as crianças, em que medida as moldei tanto em termos humanos como de aprendizagens, uma vez que o meu objetivo principal era proporcionar momentos prazerosos de aprendizagem constante, significativa e que respondessem sempre aos seus interesses, daí as planificações serem pensadas com elas e a pensar nelas.

2.2 - Projeto “As viagens da minha vida”

Segundo as OCEPE, as crianças, quando entram para a Educação pré-escolar, já têm desenvolvidos aspetos motores básicos, como caminhar, saltar obstáculos, lançar objetos, rebolar, entre outros, mas umas mais do que outras. Desta forma, ao planear as sessões de expressão físico-motora, tentei que os vários exercícios estimulassem exatamente esses movimentos, a motricidade global e também a fina, para que cada criança consiga utilizar e dominar o seu corpo.

A motricidade global permite que as crianças consigam controlar mais os seus movimentos, sejam capazes de estarem quietos, bem como a interiorização do seu esquema corporal. A motricidade fina é importante para a realização de atividades do quotidiano, como apertar um botão. Pode ser treinada na expressão físico-motora, com o arremesso de uma bola, por exemplo.

Desde a chegada ao JI que planeámos e desenvolvemos atividades com as crianças, participando num miniprojecto que era subdividido em três grupos, o da arquitetura, a família e a aviação. Estes três temas surgiram da vida e gostos do Sr. António, aquando do aparecimento de um jornal. Esta participação criou, desde logo, uma maior ligação e contacto com as crianças.

Para o nosso projeto, tivemos como ponto de partida questões que as crianças colocaram sobre países, por exemplo: onde fica o Brasil? Gostava de ir ao Egito! Como são os aviões?

Desta forma, seguindo o conselho das educadoras, achámos que seria melhor para as crianças continuar com os três grupos e daí explorar as questões que colocavam, as certezas/incertezas que tinham e o que gostavam de saber.

O projeto foi lançado através do aparecimento de um baú, que estava perdido no aeroporto já fazia algum tempo, o carteiro entregou-o ao coordenador pedagógico porque na placa de identificação do baú tinham a morada do JI. Ao abrir o baú havia muitos objetos. Objetos que se relacionavam com 5 países: Índia, Brasil, França, Egito e China, posteriormente cada criança tirou e fotografou um objeto que achasse que tinha a ver com o seu grupo e a partir destas fotos criámos a “Teia de conhecimentos”, a que tentámos dar resposta durante o decorrer do projeto. O facto de termos pedido às crianças que fotografassem os objetos que, na sua opinião, se identificassem com o seu grupo fez com que as crianças refletissem mais sobre as escolhas e memorizassem as mesmas.

Depois de lançar o projeto acima explicado, fiquei, inicialmente, com o grupo da arquitetura, grupo em que construímos um quadro do que sabíamos, queríamos descobrir e como é que o íamos atingir esses saberes. Em seguida, por sugestão das educadoras, mudámos de grupo, ficando com o grupo da família. Esta mudança deveu-se ao facto de acharmos que seria proveitoso trabalharmos com um maior grupo de crianças, ficando expostas a situações mais variadas. Em apêndice (número 6) apresento as atividades que realizamos durante o estágio, não só no âmbito do projeto, mas também do miniprojecto em que participamos. Mostro o que fiz no meu grupo (grupo da Família) e também o que as minhas colegas realizaram nos grupos da Arquitetura e da Aviação. No final fizemos uma exposição, ou seja, a partilha de tudo o que tínhamos realizado e aprendido sobre o nosso projeto “As viagens da minha vida”.

CAPÍTULO II- EXPERIÊNCIAS CHAVE

Parte 3 – Experiências- Chave

1- O desenho

1.1-A importância do desenho na Educação Pré- Escolar

O desenho surge na educação pré-escolar como um modo de expressão, isto, segundo Vygitsky (2009) “as crianças gostam de desenhar”. Ainda do ponto de vista do mesmo autor, a realização de desenhos “permite à criança (...) exprimir mais facilmente as suas inquietações” (2009, p.54).

As OCEPE, acerca da expressão plástica, dizem que esta “implica um controlo da motricidade fina que a relaciona com a expressão motora” (1997, p.61), assim, o uso deste recurso no quotidiano das crianças permitirá um desenvolvimento de capacidades importantes para o desenvolvimento da criança, por exemplo, desenvolve capacidades motoras imprescindíveis para a emergência da escrita, como pegar nos lápis e o controlo do material com que está a desenhar. O mesmo documento evidencia a importância da expressão plástica e as atividades com ela relacionadas, podendo estas ser da vontade/iniciativa das crianças que, desta forma, exteriorizam espontaneamente imagens que interiormente construíram. Assim, “tornam-se situações educativas quando implicam um forte envolvimento da criança” (OCEPE, 1997, P.61)

Segundo a pedagoga Daniella Baptista (2012), através do desenho a criança, de uma forma natural, cria e recria formas expressivas onde integra a imaginação e a realidade, o que faz com que os seus desenhos sejam um meio de comunicação entre ela mesma e o mundo exterior. Vários são os autores que se debruçaram sobre o estudo deste assunto, destacam-se entre eles, por exemplo, Luquet- Georges Henry Luquet, filósofo e etnógrafo francês, que distingue quatro estágios para o desenho infantil. São eles:

- Realismo Fortuito: que se inicia por volta dos 2 anos de idade, em que a criança verifica que os seus traços produzem uma semelhança não procurada, ou seja, é a partir da tendência ao automatismo gráfico imediato que a habilidades gráfica

melhora e a criança adquire êxito nos seus desenhos e assim termina a fase dos rabiscos, passando a nomear os seus desenhos.

- O realismo falhado: normalmente inicia-se entre os 3 e os 4 anos de idade, nesta fase a criança já começa a ter uma intenção quando desenha, já quer desenhar com um determinado aspeto. Ainda assim, nesta idade não consegue, devido a dois fatores, um de ordem motora (não tem controle total nos seus movimentos) e o segundo de ordem psíquica (referente ao carácter de tempo limitado e descontínuo de atenção infantil).

- Realismo intelectual: este um pouco mais alargado, estende-se entre os 4 e os 10/12 anos de idade, a criança desenha elementos que, até então, só existiam na sua mente e faz uso de transparências, planificações, rebatimentos e mistura vários pontos de vista.

- Realismo visual: normalmente surge aos 12 anos de idade, neste estágio a criança substitui a transparência pela opacidade e o rebatimento e a mudança de ponto de vista pela perspetiva.

Já para Read (2010, p.146), no seu livro “A Educação pela Arte, descreve as fases do desenho das crianças. Segundo Burt (Sir Cyril Burt, S.D.) as fases são- Fase I- Rabiscar, a fase II- Linha e a fase III- Simbolismo descritivo, estas são as fases que, segundo o autor, se desenvolvem durante a idade do pré-escolar. Contudo existem mais 4 fases, já em idades mais avançadas.

A primeira fase desenvolve-se entre os 2 e os 5 anos, sendo o seu auge aos 3 anos de idade. Nesta fase há uma evolução dos traçados do lápis. Primeiro são traços imitativos, em que a criança começa a imitar os movimentos de um adulto enquanto desenha. Passa do movimento dos dedos para o movimento do pulso.

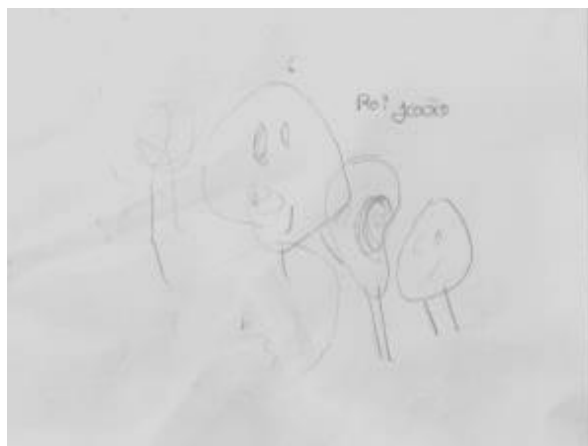


Figura 1- Desenho de marionetas elaborado por uma criança de 3 anos.

De seguida e numa fase já de transição para a segunda fase, surge o “rabisco localizado” em que a criança procura reproduzir partes de objeto.

A segunda fase, a da linha, aos 4 anos, é marcada por um “controlo visual”, a figura humana torna-se, agora, um dos seus objetos preferidos e aparece com um simples círculo para a cara e por vezes pontos para os olhos e boca e um par de linhas que representam as pernas.



Figura 2- Desenho da família do Sr. António realizado por uma criança de 4 anos.

A terceira fase, a do simbolismo descritivo, dos 5 aos 6 anos, é marcada pela representação “rude” do esquema simbólico do corpo humano.



Figura 3- Desenho sobre o que tinham aprendido sobre a família do Sr. António feito por uma criança de 5 anos.

Para Viktor Lowenfeld, educador e psicólogo austríaco, a expressão gráfica do desenho acontece em fases conforme o desenvolvimento em cada idade. São elas:

- Fase dos rabiscos: que é quando a criança faz os primeiros rabiscos de forma desorientada simplesmente como atividade cinestésica. Classifica ainda estes rabiscos em 3 estágios. São eles: 1- Garatuja desordenada; 2- Garatuja ordenada; 3- Garatuja Pré- Esquemática.

-Fase Pré- Esquemática: dos 4 aos 6 anos de idade, a criança realiza as primeiras tentativas de representação da figura humana. As linhas fecham-se e geralmente utilizam o círculo para representar a cabeça e duas linhas verticais para as pernas. Nesta fase o desenho não é um conjunto organizado e por esse motivo a criança desenha o que sabe do objeto e não o que vê e ainda existe uma relação temática e espacial entre os objetos desenhados.

- Fase esquemática: entre os 7 e os 9 anos de idade, a criança chega a um “esquema”, uma maneira de retratar um objeto, embora possa ser modificado. Os desenhos nesta fase simbolizam de modo descritivo o conceito de forma definida, ou seja, existe uma ordem nas relações espaciais e entre objetos, os temas e as cores. Por exemplo, ao retratar as flores a criança desenha-as na borda inferior do papel e o sol na parte superior.

- Fase do gangue: amanhecer do realismo, 10 anos de idade, a criança descobre que a generalização esquemática não permite expressar a realidade e por isso surge o alvorecer de como as coisas podem ser na verdade. Através do desenho a criança coloca objetos sobrepostos numa linha do horizonte e não na “linha de base” e começa a comparar os seus trabalhos com os dos colegas, começando a ficar mais crítica.

- Fase Pseudo Naturalista: aos 12 anos de idade, a criança mantém o foco no produto final e esforça-se para criar um desenho que o adulto aprecie. É comum surgir a preocupação com o tamanho dos objetos, do espaço, dobras e movimentos.

- Fase da decisão: entre os 14 e os 16 anos, o desenho e conseqüentemente a arte nesta fase da vida é algo a ser feito a ser deixado de lado. Os jovens são criticamente consciente e devido à imaturidade são facilmente desencorajados.

Em suma, dependendo dos estímulos a que a criança é exposta, pode ou não passar por estas fases descritas pelos autores a cima citados. O que é realmente importante é respeitar o desenvolvimento de cada criança, a sua maturidade cognitiva e motora, para que o desrespeito não as desencoraje. Para Vygotsky, os estádios

difícilmente evoluem sem o auxílio da educadora, uma vez que, como já referi anteriormente, as crianças precisam de estímulo.

1.2-A utilização do desenho na Educação

Com esta temática, pretendo dar enfoque a um assunto que, para mim, é muito importante no desenvolvimento da criança, a linguagem gráfica, como é designado por Rinaldi (1991). O desenho é um processo que permite perceber como é que a criança vê o mundo que a rodeia e o que apreendeu de determinada situação, como é que ele retrata e perspetiva o real. Esta é a linguagem a que as crianças do pré-escolar podem recorrer para registarem as suas ideias, observações, recordações e sentimentos. É usada para explorar os conhecimentos e reconstruir algo que já conheciam.

A evolução do desenho, como já referi, evolui ao mesmo tempo que o processo de desenvolvimento, passando por etapas que caracterizam a maneira da criança se situar no mundo. Segundo Piaget, a forma de uma criança conhecer o objeto passa por significativas transformações na sua evolução ao longo do processo de adaptação ao meio, que se dá por sucessivos movimentos de *equilíbrio* ou *auto-regulação*, isto é, significa, para Piaget, “uma propriedade intrínseca e constitutiva da vida orgânica e mental. (...) Consiste numa compensação às perturbações exteriores, por meio das atividades do sujeito, que constituem respostas a essas perturbações” (Piaget, 1964, citado por Castro, p.21, 1986), este é o conceito principal da teoria de Piaget. Inicialmente, no período sensório-motor, que se estende até aos 18 meses, predomina a ação nas relações com os objetos. Na fase seguinte, a ação é substituída pela representação. Nesta fase, chamada de etapa pré-operacional ou simbólica, a criança não opera mentalmente sobre os objetos, só o conseguirá fazer perto dos 7 anos. Este período simbólico caracteriza-se pelo desenvolvimento da capacidade de representação, nas suas diferentes manifestações: a imitação, o brinquedo e a sua imagem mental, o desenho e a linguagem verbal. (Piaget & Inhelder, 1973). Esta capacidade é importantíssima para a continuidade do processo de desenvolvimento,

pois torna possível, no período operatório, a transformação exclusivamente mental do objeto e, no período formal, já mais tarde na adolescência, possibilita a abstração.

Segundo Vygotsky (1930), o desenho é um aspeto preferencial da atividade artística das crianças na sua infância. Com o passar do tempo, a criança, acaba por se afastar, uma vez que a criança começa a ficar mais perfeccionista e a dificuldade em atingir o realismo visual leva-as a um desânimo e por consequência a desistirem de desenhar.

Vygotsky (1930, p. 37), diz-nos que a ação da imaginação depende de diversos fatores, assim, a imaginação na criança e no jovem são diferentes. Na infância, a imaginação depende do nível de desenvolvimento da criança e das experiências vivenciadas. A criança acumula experiências e interesses, é através destes que a sua imaginação surge e se desenvolve. Desta forma, ao proporcionarmos novas experiências às crianças e mais conhecimentos, estamos a dar mais “ferramentas” para a sua criatividade.

1.3-Manifestação simbólica

“O desenho é uma forma de função semiótica que se inscreve a meio caminho entre o jogo simbólico, (...), e a imagem mental” (Piaget & Inhelder, 1973, p.56).

O desenho é uma das manifestações simbólicas, ou seja, uma das formas através das quais a função de atribuição de significado se expressa e se constrói. Desenvolve-se entre o desenvolvimento do jogo e a imagem mental (Piaget, 1973, p.48).

O desenho evolui com o desenvolvimento da cognição. Evolui à medida que evolui a perceção da imagem mental, subordinando-se às leis da conceituação e da perceção. Por outro lado, compartilha a plasticidade do brincar, tornando-se um meio de expressão, isto é “... um sistema de significantes construído por ela e dóceis às suas vontades” (Piaget, 1973, p.52). Para tal, serve o sistema dos símbolos próprios do jogo simbólico, usados como imitação de instrumentos de comunicação, mas uma

imitação não procurada por si mesma e simplesmente utilizada como veio evocador a serviço da assimilação lúdica.

O jogo simbólico não é apenas assimilação lúdica do real ao eu, como o jogo em geral, mas sim assimilação assegurada por uma linguagem simbólica construída pelo eu e modificável à medida das necessidades (Piaget, 1973, P.52).

Em semelhança com o brincar, que se caracteriza inicialmente pelo exercício da ação, o desenho passa a ser conceituado como tal a partir do reconhecimento, pela criança, de um objeto no traçado que realizou. Nesta fase inicial, predomina no desenho a assimilação, ou seja, o objeto é modificado em função do significado que lhe é atribuído, da mesma forma, esta atribuição de significado é dada ao brinquedo. Com a continuidade no processo de desenvolvimento, o movimento de acomodação vai prevalecendo, isto é, a preocupação com a semelhança entre o desenho e a realidade vai sendo cada vez maior, tal como no jogo, a preocupação com as regras (Piaget, 1971;1973).

1.4-O desenho e o desenvolvimento das crianças

O desenvolvimento do desenho de uma criança encontra-se diretamente relacionado com o desenvolvimento global da criança, uma vez que o desenho demonstra a forma de pensar da criança.

Para Vygotsky (2009, p.37), “em cada período de desenvolvimento infantil, a imaginação age (...) de acordo com cada estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra”, isto acontece porque cada estágio que a criança se encontra é marcado pelas experiências vividas por ela e que vai acumulando do seu dia-a-dia.

Em contexto de estágio, pude deparar-me com 2 tipos de desenho: o desenho livre, em que a criança tinha a vontade de desenhar e pedia para o fazer e o desenho a pedido da educadora ou estagiárias. Assim, surgem diferentes formas de

comunicação. O desenho livre permite perceber as suas emoções e vontades/desejos. O desenho pedido, quando é sugerido um tema, permite perceber em que medida uma determinada situação marcou a criança. Qualquer um dos desenhos, mas sobretudo o desenho livre, permite à educadora perceber e interpretar o que as crianças “disseram” e, desta forma, usá-los em benefício da própria criança, promovendo o seu bem-estar e o ambiente educativo.

A utilização do desenho como forma de comunicação foi evidente ao longo do período de estágio. Permitiu em diversas situações, não só em contexto de sala com os “leões, mas também nos grupos de projeto a que pertenci, perceber, de forma indireta, o que a crianças tinham adquirido depois de uma atividade ou dado momento do dia. Uma das situações em que achei mais importante a realização de um desenho, de uma forma livre, mas indicando um “tema”, foi no término do projeto. Pedi às crianças do meu grupo de projeto, da família, que desenhassem, numa única folha, tudo o que tinham descoberto sobre a família do Sr. António. No final cada um partilhou com o grupo o seu desenho e explicou o que significava.



Figura 4- Desenhos das crianças do grupo da família sobre o que tinham descoberto com o projeto.

Durante as atividades do projeto, para abordar as emoções, recorri à pintura, onde existiam 4 grupos: o da alegria, o da tristeza, o do medo e o da raiva. Depois de conversar com as crianças, de falarmos sobre as emoções, coloquei 4 pedaços de papel de cenário espalhados pelo ateliê e várias cores em cima da mesa, em alguns casos mais que uma repetida, e pedi que desenhassem nesse papel, correspondente ao seu grupo, coisas que lhes fizesse lembrar essa emoção e que usassem as cores que quisessem, que para si as representassem. No grupo da raiva, perguntei a uma criança porque estava a utilizar a cor vermelha, a sua resposta foi, de imediato:

- “Porque quando eu fico com raiva, fico vermelho”.



Figura 5- Desenho da criança que deu a explicação acima citada.

Estas partilhas, do que desenharam, enriquecem os conhecimentos de todas as crianças, uma vez que, depois de desenharem, ao ser explicado o desenho, em grande grupo, a criança transmite aquilo que aprendeu, sentiu e vivenciou.

Cada criança desenha da sua forma, tem o seu traço. É então importante que o adulto não condicione a forma como a criança o faz, podendo dar uma opinião mas não impondo alterações. O desenho deve evoluir consoante a evolução da criança.

Os desenhos, usados como modo de representação e registo de uma atividade ou momento, “são meios de documentar projetos que podem ser depois analisados,

permitindo uma retrospectiva do processo desenvolvido e da evolução das crianças e do grupo, servindo também para transmitir aos pais e comunidade o trabalho desenvolvido” (OCEPE, 1997, P.62).

Para uma observação posterior dos desenhos, enquanto “educadora”, achei importante “legendar” os desenhos. Desta forma respeitava a criança e os seus traços, não condicionando enquanto desenhavam e, no final, em conversa pedia que me explicasse o que tinham desenhado (apêndice 7).

2- Documentação

A escolha do conteúdo “documentação” como experiência-chave surgiu da curiosidade e falta de conhecimento acerca da mesma. Foi, desde o início do estágio, uma questão que me suscitou grande curiosidade, uma vez que me era desconhecida e era realizada na instituição em que me encontrava. Algumas das questões que me colocava eram: Como se estrutura? O que é realmente importante documentar? Como é divulgada?,...

Na sala onde estava existia, perto de cada trabalho ou conjuntos de trabalhos, uma folha, normalmente A4, que, de uma forma sucinta, descrevia como tinha sido iniciado aquele trabalho, quais as ideias e como se podia realizar.

Segundo Carlina Rinaldi, documentar aparece e serve como suporte das aprendizagens de RE. Documentar é dar visibilidade às aprendizagens das crianças. Ainda que tenha sido criado no modelo RE, pode e deve ser implementado em qualquer pré-escola. A documentação permite que os pais e encarregados de educação, de uma forma simples e sintetizada, percebam a evolução das aprendizagens das crianças e a origem de cada trabalho.

O processo da documentação pedagógica teve início em 1999 e foi implementado, durante os anos seguintes, em algumas pré-escolas e divulgado. Carlina Rinaldi¹ achou pertinente usar a abordagem RE como ponte de referência e criou então um projeto, intitulado por ela, Construindo uma Comunidade de Aprendizagem Recíproca.

“A documentação pode ser vista como narrativas das vidas das crianças e dos professores; elas são uma maneira de recontar a história da contribuição de uma pessoa para uma comunidade” (citado por Kinney e Wharton, 2009, p. 182, Dahlberg apud Penn, 1999)

¹ Carlina Rinaldi- Consultora pedagógica das escolas Reggio Emilia

Na documentação, participam os adultos e as crianças, é fundamental que haja a escuta e a consulta das crianças, para que se pratique um currículo nos ambientes pré-escolares.

O seu principal objetivo é tornar visível o processo de aprendizagens das crianças, este objetivo é concretizado através da escuta, da visão e do sentir o que as crianças estão a transmitir. O registo do que as crianças dizem ou fazem pode ser feito através de fotografias, devidamente legendadas, vídeos, registos escritos e gravações áudio de conversas com elas.

Segundo as autoras Linda Kinney e Pat Wharton (2009), este método de escuta das crianças permitiu perceber como é que as crianças aprendem e constroem significados, a capacidade e potencial das crianças, a nossa importância como aprendizes adultos, as nossas interações com as crianças e uns com os outros e a importância da cultura das famílias e das comunidades.

Durante o estágio, ao ler a documentação, constatei que alguns destes tópicos são, realmente, verificados. O meio familiar em que cada criança vivia era refletido nas suas questões, nas suas ideias e, muitas vezes, nas expressões que usava e na forma como comunicava.

A documentação de aprendizagens rege-se por 9 princípios orientadores:



Esquema 1- Princípios da documentação

Segundo Kinney e Wharton, (2009, p.22 e p.23), os princípios da documentação acima esquematizados, resumem-se assim da seguinte forma:

O princípio 1 diz-nos que as crianças devem ser ouvidas e que as opiniões devem ser tidas em conta. Quanto aos adultos, princípio 2, devem ser capazes de ouvir, de responder, de observar as reações das crianças e de perceber a forma mais eficaz para transmitir e partilhar os diferentes pontos de vista. O adulto deve registar, partilhar com outros e examinar;

Os princípios 3,4,5 e 6 indicam, diretamente, como a criança deve ser vista. No princípio 3 as crianças como participantes, devem ser incentivadas a participar na prática, criar oportunidades de independência e interdependência; deve ser-lhes oferecido tempo para pensar, para interagir, para se relacionar e estabelecer conexões. No 4 as crianças, como agentes sociais ativos, são participantes ativos na sua própria aprendizagem, é a criança que está no centro do processo. O princípio 5 diz-nos que as crianças devem ser vistas como construtoras de significado. Escutar as crianças permite-nos captar bastante informação sobre elas, ajuda-nos a centrar na forma como veem o seu mundo. Através da observação e diálogo entendemos que as crianças se envolvem naturalmente e ativamente na procura de sentido, assim, estão num constante processo de construção de significado. O princípio 6, as crianças como co-construtoras da aprendizagem. Em que as crianças estão no centro do processo da sua própria aprendizagem, este processo permite aos educadores observar com mais precisão as estratégias utilizadas pelas mesmas, a sua personalidade e os seus interesses individuais. O educador deve ter a capacidade de “sintonizar” e “interagir” de forma significativa, o que significa dar espaço para as crianças construírem as suas aprendizagens em conjunto com o adulto e, portanto, que as crianças e adultos podem, juntos, tornar-se co-pesquisadores e coconstrutores da aprendizagem. O princípio 7 refere-se à pedagogia da escuta, reflete sobre o significado de escutar. O que conduziu às múltiplas formas de escutar, internas e externas e as complexidades, tanto sociais quanto políticas. O princípio 8 é acerca da linguagem, as cem linguagens da criança, referidas por Loris Malaguzzi, que oferece um entendimento mais completo da escuta como uma “cultura e como uma abordagem para a vida”.

Por último, o princípio 9, que refere que devemos ver a criança com um potencial e capaz.

2.1- Uma boa documentação

O espaço é um elemento importante para uma documentação mais rica, uma vez que influencia as crianças. O ambiente deve ser flexível, agradável a nível estético e calmo. Um ambiente assim, segundo Kinney e Whaton (2009), encoraja as crianças, que devem colocar mais questões, fazer escolhas e a envolver-se nas tomadas de decisão.

Em termos da organização, as mesmas autoras recomendam que os espaços sejam adequados às duas funções, isto é, que as crianças tenham acesso a tudo o que necessitam. Seja um espaço flexível e que tenha uma área vazia para reflexão. Deve haver a possibilidade de não só trabalharem no que planeiam, mas também no que lhes é sugerido e em grupo de aprendizagem.

2.2- Recursos

A nível de recursos, consideramos todas as ferramentas que permitam captar os momentos. Máquinas fotográficas, câmaras de filmar, gravadores, blocos de notas e canetas para anotar o discurso da criança ou determinada intervenção/explicação e também cartazes, para expor os projetos e a sua evolução. Estes cartazes devem estar num local de passagem, para poderem ser vistos por todos, a um nível que tanto familiares como crianças consigam visualizar e com um fundo neutro, para não tirar o enfoque do trabalho das crianças.

2.3- As crianças e a documentação

A documentação permite que a criança tome consciência das suas aprendizagens, uma vez que as torna visíveis e, assim, encoraja a que se tornem o centro da sua própria aprendizagem.

O facto de as crianças saberem o que se passa, o que estamos a escrever e para que serve, ajuda a que colaborem e se sintam “úteis” nesse processo. Algumas foram as vezes em que, por uma questão de nervosismo, ou apenas por falta de

prática, precisei que repetissem ou que falassem mais devagar e, por saberem o porquê de o precisar, não hesitaram em fazê-lo. Esta ideia de participantes ativos, as crianças entendem-se como consultores e participantes dentro do ambiente educativo, em vez de serem meros observadores ou recetores de informação.

A criança torna-se fundamental no processo de tomada de decisões. Durante o estágio, algumas foram as situações em que, embora houvesse um caminho pré-definido, se mudou o que tinha sido pensado. Pois surgiam das crianças outras linhas de interesse e que achávamos pertinente trabalhar. Aconteceu uma situação em que estávamos a falar sobre maquetes e uma criança disse: “podíamos fazer isso. Pode ser um projeto!”

Nesta aprendizagem, a criança sente-se como um “membro fundamental”, em que escutar o que os outros dizem é indispensável para o desenvolvimento do trabalho de projeto. (Kinney&Wharton, 2009).

Outro ponto muito importante da documentação é a pesquisa, esta incute na criança a necessidade de procurar/pesquisar para aprender mais e estimula também a curiosidade. É também estimulada a partilha, posterior, com o restante grupo, educadora e família do que encontrou.

“Aprender significa ser um pesquisador. A criança pequena é um construtor de teorias. A criança pequena aprende se comunicando, expressando seus conceitos e teorias e escutando os outros” (Rinaldi, 2002, citado por Kinney&Wharton, 2009, p.28).

“Desta maneira, juntos aprendem a ser ponderados e críticos sobre a relevância dessas informações para o tópico pesquisado” (Kinney&Wharton, 2009, p.28).

2.4- Os educadores e a documentação

Nesta perspetiva, para mim, documentar foi uma mais-valia. Não só porque me permitia ter uma noção mais exata de tudo o que se passava durante o dia, os

momentos mais importantes e os que tinham marcado mais as crianças, mas também porque permitia fazer uma avaliação e uma reflexão mais completa e avaliar o que mudar ou aperfeiçoar.

O papel do educador deve ser o de observador, um observador perspicaz, sempre atento e munido de uma câmara para fotografar, filmar, captar os momentos de aprendizagem. Por vezes capaz de se deixar ficar em silêncio, apenas a ver e escutar a criança, outras, capaz de intervir no momento exato para colocar uma questão que leva a criança a questiona-se ainda mais e a aprender cada vez mais.

Na documentação, a relação que existe entre a educadora e a criança, segundo Kinney&Wharton (2009), deve ser de reciprocidade, de colaboração, amigáveis, de pesquisadores unidos e, o mais importante, “sintonizados” uns com os outros.

A documentação “obriga” a trabalhar em equipa, ou seja, “obriga” a que os educadores se reúnam, vejam o que de mais importante foi documentado e que percebam o que deve ser trabalhado, o que há em comum e o que é de cada sala. Para que este trabalho resulte a equipa deve ser coesa, observar a documentação produzida e enfrentar os obstáculos como potenciais oportunidades em vez de os ver como limites.

2.5-A documentação para as famílias

Na sala em que estava maioritariamente, ao lado de cada “grupo” de trabalhos estava uma folha em que, de uma forma simples e curta, explicava o trabalho. Esta breve explicação permitia às famílias enquadrarem-se de uma forma simples nas atividades das crianças.

A documentação funciona tanto melhor para os pais, quanto esteja a funcionar para as crianças. Ou seja, se a documentação não estiver a criar nas crianças grande impacto, dificilmente irá criar na família, a criança não irá transmitir interesse à família e esta, por sua vez, também não irá interessar-se.

2.6- Da teoria à prática

Na prática, esta foi uma adaptação difícil. Muitos foram os momentos em que não sabia o que documentar ou como o fazer de forma a não perder nenhum momento. Com o tempo, comecei a perceber o que realmente era importante e forma mais práticas de o registar.

Existem dois momentos em que se documenta, os episódios em que se documenta situações de curta duração e os projetos que são documentações de longa duração. O primeiro, pode ser documentado durante dias ou semanas, mas se não passar para projeto fica sempre como um episódio que até foi desenvolvido mas só isso, um exemplo desta situação ocorreu durante o meu estágio, com o aparecimento de uma carteira com o BI do senhor António e algum dinheiro, a curiosidade das crianças focou-se mais nas notas do que propriamente no BI e, então, proporcionou-se um episódio de duas semanas em que as crianças decidiram explorar as diferentes moedas e notas de euro e o uso de diferentes moedas dependendo do ponto do globo em que nos encontramos. Por sua vez, o projeto surge do interesse de uma ou mais crianças, que se considere de interesse e com alguma sustentabilidade, sem limite de tempo preconcebido.

No apêndice nº 8 encontram-se algumas documentações elaboradas pelas estagiárias e supervisionadas pelas educadoras cooperantes.

3- Abordagem Mosaico – Investigação

3.1-Enquadramento concetual

A Abordagem mosaico (AM) foi inspirada na documentação pedagógica de Carlina Rinaldi, desenvolvida nos Jardins-de-infância da cidade de *Reggio Emilia*, no norte de Itália. Esta abordagem tem origem em trabalhos desenvolvidos em contexto rural, na medida em que pretendia dar poder às partes menos beneficiadas das comunidades para terem voz nas mudanças das mesmas. Para além desta metodologia, em que o principal objetivo é dar voz às crianças, é também utilizada a pedagogia de participação (PP) de Clark e Moss (2001).

3.2- Dar “voz” à criança

Dar “voz” à criança pressupõe que se escute o que ela nos diz, que se observe e reflita sobre os seus atos. Uma vez que é uma abordagem integrada, combina o visual com o verbal, assim, dá voz às crianças em fase verbal, mas também às crianças que se encontram em fase pré-verbal. Esta capacidade de perceber ambas as crianças deve-se ao facto de ter em conta todas as formas que as crianças usam para se expressar, ou seja, as cem linguagens (Edwards, Gandini & Forman,1999).Neste sentido, ouvir pode implicar um processo passivo (Alderson, 2000, p.445) ou um processo ativo de troca de significados (Rinaldi, 1996; Clark & Moss, 2001). Carlina Rinaldi fala-nos de “uma pedagogia de escuta”:

3.3- Utilização da abordagem mosaico

Esta abordagem visa, essencialmente, isso, que a criança seja escutada e que participe ativamente nas suas aprendizagens e evoluções. A participação pode ser feita num sentido mais restrito, em atividades individuais, em pequenos grupos ou numa dimensão de tomada de decisão.

A abordagem mosaico reconhece as crianças e os adultos como coconstrutores de significado. É uma abordagem integrada que combina o visual com o verbal, permitindo às crianças que tenham “uma voz” no que toca a mudanças no seu jardim-de-infância (Clark & Moss, 2011, p.1). O objetivo dessa pedagogia é promover o envolvimento da criança na experiência e na construção de aprendizagens, é esperado que este processo decorra através de experiências contínuas e interativas.

Esta abordagem é uma forma de escuta que reconhece as crianças e os adultos (equipa educativa, pais, entre outros) como coconstrutores de significados e *experts* da sua vida. Para reforçar esta ideia Clark e Moss (2005) dão-nos a conhecer os quatro princípios desta abordagem: 1- Crianças como especialistas das suas próprias vidas; 2- Crianças jovens como hábeis comunicadores; 3- Crianças jovens como detentores de direitos; 4- Crianças pequenas como fabricantes de significado. A avaliação desta abordagem é feita através de vários métodos criativos (verbais, visuais e cinestésicos) e conta com a participação ativa das crianças na mesma. Esta última é valorizada uma vez que se pretende que as crianças criem o seu próprio conhecimento, em vez deste ser extraído.

Clark e Moss (2005) estabelecem cinco características desta abordagem: participativa (trata as crianças como peritos e agentes da sua própria vida), adaptável (permite aos profissionais a liberdade de se adaptar ao grupo de crianças), multi-método (reconhece as diferentes “vozes” ou linguagens das crianças), reflexiva (inclui crianças, profissionais e técnicos especializados em diversas áreas do desenvolvimento para refletir sobre os significados) e incorporada na prática (executada com as crianças promovendo um clima de escuta).

Esta abordagem visa a "vida vivida" da criança (as suas experiências) e pode ser usada para uma multiplicidade de propósitos, tais como: os conhecimentos pré concebidos pelas crianças, os cuidados que receberam, entre outros. As crianças são vistas como membros da comunicação, onde estas exploram, experienciam e visualizam situações do quotidiano da instituição. Encararmos as crianças como consumidores leva-nos a uma compreensão superficial e ajuda a tornar todo este

processo um pouco mais completo. Dentro do quadro de aprendizagem há uma diversidade de abordagens/pedagogias que veem as crianças de diferentes formas. Algumas abordagens encaram a criança como um recipiente vazio preparado para adquirir conhecimento, contudo, outras visam a criança como participante ativo na sua própria aprendizagem.

Através desta abordagem multi-método- abordagem que utiliza diversos métodos de recolha de informação/registo, com a união de todas as evidências, conversa-se e observa-se para obter uma compreensão mais profunda da vida das crianças. Desta forma, é utilizada a fotografia/câmara porque dá oportunidade às crianças de fotografarem o que consideram mais importante consoante o assunto abordado. Assim, têm mais oportunidades de aumentarem as suas experiências e prioridades. Os passeios/circuitos consistem na exploração da instituição através de um passeio realizado e guiado pelas próprias crianças, que é registado o que acham mais pertinente através de fotografia, áudio ou outros. Os mapas servem para as crianças efetuarem os registos de informações fornecidos nos passeios. O mapa proporciona o registo visual do contexto escolar às crianças e dá a oportunidade de discutirem e refletirem sobre as suas experiências, interesses e prioridades. As conferências consistem numa conversa em ambiente familiar. O adulto deve ser sensível, flexível e organizado na gestão de tempo para escutar. Deve ser feita com alguma regularidade e com todo o grupo, incluindo as crianças que não estão a participar diretamente na abordagem. As dramatizações realizam-se com crianças com idade inferior a 2 anos e baseiam-se na representação, introduzindo um conjunto de pequenas figuras do jogo e outros equipamentos, e concretiza-se maioritariamente com crianças de idade inferior a dois anos. Documentar e observar consiste em conhecer e registar as conceções das crianças e fazer uma observação qualitativa dos acontecimentos. Na documentação recorre-se a registos e comentários acerca da aprendizagem por meio de fotos, murais, vídeos e vários meios de comunicação diferentes. Este método é essencial, uma vez que escuta e consulta a criança e ajuda-a a pensar, desenvolver e praticar o currículo nos ambientes pré-escolares. As entrevistas/conversas são direcionadas às crianças, pelos pais/encarregados de educação, educadoras e auxiliares para conhecer as perspetivas das crianças. Deste

modo, num momento de conversa informal, as crianças falam sobre a sua vida no jardim-de-infância, focando-se em pessoas, espaços e atividades importantes. Assim sendo, são dadas às crianças também oportunidades para discutir questões pouco claras. Por fim, a manta *Mágica/MagicCarpet* é o momento de observação e reflexão sobre os momentos mais marcantes desta abordagem para as crianças. Deste modo, consegue-se fornecer às crianças a oportunidade de verem e comentarem as imagens de outros ambientes, e, por sua vez, tornarem-se sensíveis aos sinais de desconforto por parte das crianças não-verbais.

Nesta abordagem é possível que as crianças mais velhas participem na recolha de informação relativa à perspetiva de uma criança mais nova. Ou seja, uma criança mais velha poderá dirigir-se à sala da criança mais nova e ficar responsável por observar e fotografar os momentos mais importantes da última.

3.4-Fases da abordagem mosaico

- Fase 1 – As crianças e os adultos recolhem a documentação para reunir as perspetivas fornecidas pelas observações e conferências das crianças. Para esta recolha, são usados diversos métodos participativos, nomeadamente as câmaras, conversas/entrevistas, passeios, mapas e conferências.

As conversas e entrevistas devem ser feitas às crianças, pais e comunidade educativa, têm a função de dar a conhecer as perspetivas da criança face às pessoas da instituição, atividades e locais. As perguntas devem estar relacionadas com cada criança, ou seja, não têm todas que responder ao mesmo e as perguntas podem não ser colocadas da mesma forma a cada criança. Uma questão que coloquei foi “Porque é que achas que os papás te trazem para o JI?” e a questão para os pais foi “Qual é, segundo o seu filho/a, a razão pela qual ele/a vem ao JI?”. Para outras crianças esta pergunta foi diferente. Nesta fase da abordagem existe uma conversa introdutória com as crianças, educadoras e pais em que se explica o que se irá proceder e a forma como se pretende abordar esses assuntos. Posteriormente, conversa-se com as crianças sobre as suas opiniões sobre os adultos, o espaço e as atividades. Fazem-se passeios pelo JI em que as crianças tiram

fotografias e desenham o que mais ou menos gostam. No final, ou durante estes passeios, constroem mapas com esses desenhos e fotos e, para terminar, realiza-se uma conferência com as crianças que participaram e com as que não participaram para refletirem e “discutirem” a manta mágica que foi construída com os mapas, por eles elaborados.

Na manta mágica, podem, ou não, estar as conversas/entrevistas que foram feitas às educadoras, auxiliares e pais. Pode não estar na íntegra, mas somente o que, depois de analisado, se achar pertinente.

- Fase 2 – Nesta, é concretizada a reunião de informação para dialogar, refletir e interpretar. Nesta fase incluem-se as interações entre pais e profissionais para adicionar conhecimento ou revelar mal-entendidos que possam ser discutidos em conjunto.

Esta fase dedica-se ao tratamento de dados e decorre ao mesmo tempo que a fase 1. Deste modo, é importante salientar que a documentação, a observação e a recolha de conteúdos/informações são feitas igualmente em simultâneo nas várias fases. Este processo é denominado por triangulação da informação/dados.

- Fase 3 – Neste momento concretiza-se a decisão sobre a continuidade e mudança no espaço ou equipa. Esta fase poderá servir para a realização de auditorias internas ou de alterações no espaço. Nas primeiras discute-se coletivamente com as crianças sobre vários assuntos (atividades, rotinas, acontecimentos problemáticos, pessoas, etc.) para uma reflexão e reavaliação da vida das mesmas no jardim-de-infância. Por sua vez, a mudança do espaço consiste na transformação de uma área, por exemplo, de lazer. Ambos os processos tiveram origem nas fotografias e conversas anteriormente realizadas com as crianças.

Esta última fase não foi concretizada na nossa experiência, ficamos apenas pela triangulação de informação e avaliação de dados.

Ao longo das fases é importante ser exibido, num espaço comum, todo o material reunido, para que pais e outros profissionais possam compartilhar as suas interpretações. A voz das crianças é valorizada e reforçada na medida em que todas têm perspetivas muito diferentes, inclusive das dos adultos, das funcionalidades ou associações de um determinado ambiente.

A abordagem de mosaico influencia a atividade dos profissionais, assim como a sua forma de interação com as crianças. Ser paciente e saber organizar o tempo e o espaço são elementos necessários para que sejam bem recolhidas as perspetivas das mesmas. Com esta abordagem, no jardim de infância e noutros ambientes, as crianças demonstram maior competência em: expressar as suas opiniões e preferências, partilhar conhecimentos e construir significados. É importante salientar que, em simultâneo com o anteriormente mencionado, a confiança aumenta, os sentimentos são expressos mais facilmente, novas habilidades cognitivas são adquiridas e a sua capacidade reflexiva é desenvolvida.

3.5 - Metodologia/Contextualização

Para a execução deste estudo utilizei alguns dos métodos já referidos anteriormente, sendo eles a fotografia, passeios/ circuitos, mapas, conferências, documentação e observação, as conversas e, por fim, a manta mágica.

Desta forma, e respeitando as fases da AM iniciei o meu estudo, primeiramente, por pedir autorização ao Coordenador Pedagógico, e a seguir eu e as minhas colegas de estágio, por pedir as autorizações aos pais, através de uma carta que explicava em que consistia o estudo e pedindo a sua autorização, para que o seu educando pudesse participar (apêndice 9). De seguida reuni todas as crianças para lhes explicar o que se iria passar e em que consistia esta abordagem. Existiram crianças que se voluntariaram para me ajudar a descobrir o que pensavam acerca do seu JI. Na explicação que fiz, dei uma ideia de aventura.

No meu estudo, uma vez que me encontrava sozinha, na sala de estágio, foquei-me essencialmente na observação e conversa com uma criança. No entanto trabalhei a primeira fase de igual forma com todos e fiz com que os seus mapas fizessem, também parte da manta mágica.

Formulei algumas questões orientadoras, como se fossem um “fio orientador”, de respostas abertas (apêndice 10), mas as conversas foram realizadas em contexto de brincadeira e sem pré-aviso que serviriam para a abordagem. Conversei com todas as crianças que quiseram participar, duas delas individualmente e as restantes em pequenos grupos, entrevistei também a educadora, a assistente operacional de ação educativa da sala e um dos pais.

A razão que presidiu à escolha da criança em questão prendeu-se com o facto de esta ser uma criança que tem, em grande grupo, alguma dificuldade em comunicar, a agitação causa-lhe alguma confusão e não expressa, tão facilmente, os seus sentimentos.

Quanto à segunda fase, reunião de informação e tratamento de dados, foi realizada a triangulação dos dados. Este processo foi realizado ao longo de todo o estudo, e baseia-se em conceitos como a organização, a seleção, a avaliação e a reflexão acerca do que se obteve. Faz-se uma limpeza do que se conseguiu e decide-se o que é, ou não, relevante para o estudo. Na última fase o investigador deve tirar conclusões claras de todas as informações recolhidas junto das crianças, da equipa educativa e dos pais. Estas devem ser categorizadas de acordo com as perspetivas das crianças, de forma, a que todo o estudo seja “a voz da criança”.

O tipo de questões colocadas às crianças foram as mesmas, no entanto não foram colocadas de forma igual, e uma vez que a “entrevista” foi realizada em forma de conversa, muitas vezes foi necessário fazer mais perguntas para chegar ao assunto pretendido. As categorias obtidas, em relação às crianças, aos pais, à educadora e assistente operacional podem ser verificadas na tabela em apêndice nº 11.

A terceira e última fase, onde se decide a mudança ou continuidade de algo, não foi executada neste estudo.

3.6 - Caso prático – “O que gostavas de mudar no JI?”

O estudo, com as crianças que quiseram participar, iniciou-se com os passeios pelo JI. Além das fotografias e dos mapas algumas crianças iam explicando o porquê de gostarem mais ou menos de um determinado espaço ou pessoa no JI. Num momento seguinte, depois das fotografias impressas, e nos casos em que existiam muitas, as crianças faziam uma seleção e colavam as que achavam mais adequadas no seu mapa. No final, depois da informação estar recolhida foi possível criar tabelas de categorização e através destas perceber o que mais/quem suscitava interesse na crianças, o que mais lhes agradava/ desagradava e o porquê.

A manta foi construída durante o tempo em que se desenvolveu a abordagem, quando terminávamos um passeio colocávamos o mapa e as fotografias no placar de esferovite, que serviu de suporte. No final, reuni com todas as crianças, as que participaram e as que não participaram, para que, em grupo, explorássemos o que estava exposto (apêndice 12).

Nesta apresentação senti que as crianças que tinham tido uma maior participação eram as mais entusiasmadas, enquanto as restantes apenas tinham curiosidade em saber o que era a manta mágica e o porquê de terem desenhado aqueles símbolos (smiles).



Figura 7- Criança N a desenhar o seu mapa.



Figura 6- Criança X a segurar o mapa pelo JI.

3.7 -Triangulação de dados

Analisando os dados que recolhi, pude constatar em relação à criança N, a criança em quem mais me foquei, depois de fazer a triangulação de informação que obtive, concluí que a ideia que faz do JI é que é um local onde se brinca e se aprende. Gosta de o frequentar e sente-se muito bem. As atividades que mais prazer lhe dão são as que se passam ao ar livre, uma vez que, neste espaço, pode ter os seus momentos a só e também pode conversar com os adultos, sem que as outras crianças estejam presentes. Uma criança que gosta de aventura, da natureza e de histórias. Gosta de criar as suas próprias histórias.

A sua relação com os adultos é boa, vê neles alguém com quem pode partilhar as suas histórias e o seu quotidiano fora do JI. Vê as assistentes operacionais de ação educativa como alguém que apoia as crianças nas rotinas. A relação com a educadora é de carinho e tem bem definido que esta a ensina e que a ajuda a resolver as suas questões.

O que mais a preocupa são os pequenos problemas que podem acontecer durante as brincadeiras com e entre os colegas. As resoluções desses imprevistos causam-lhe algum incómodo e preocupação.

A sua relação com os colegas é boa, no entanto, tem um grupo mais restrito de crianças de quem fala mais e uma colega que diz ser a colega com quem mais brinca. Contudo, brinca com todas as crianças de uma forma mais individualizada. Não gosta de brincar com muitas crianças ao mesmo tempo.

O espaço que mais gosta é o quintal, pelos motivos enunciados anteriormente, apesar de fazer algumas alterações. Um dos que menos gosta é “Do ateliê. Porque tem lá muitas coisas para fazer, muitos projetos, e eu não gosto. Gosto de fazer poucos!” (Criança N)- exatamente pelo facto de lá se passarem sessões de música, onde todas as crianças participam e onde existe alguma confusão e também o local onde se desenvolvem projetos.



Figura 8- Fotografias do quintal, tiradas pelas crianças AB.

Das restantes crianças, o espaço preferido continua a ser o quintal e, o que mudavam, além de colocar mais baloiços e escorregas, eram as casinhas de cimento que lá existem. Referenciam que não gostam que não estejam pintadas, do seu tamanho e que fiquem muito sujas.



Figura 9- (Fotografia da AB). Casa em cimento que as crianças gostariam de mudar

O motivo pelo qual vão ao JI é, na sua ideia, porque os pais sabem que gostam de ir e porque os adultos nem sempre podem ficar com as crianças em casa. Além disso é muito importante ir ao JI para “aprender projetos”, fazer coisas diferentes e brincar muito com os colegas.

A relação com os adultos é muito positiva mas, citando uma criança: “Eu gostava que os adultos brincassem como as crianças!”. Esta é a ideia que as crianças têm, que os adultos brincam, mas que não como elas. Na sua visão eles estão no JI para tomar conta deles.

No geral, a nível físico, todas as crianças preferem o espaço exterior e mudariam as casinhas de cimento. Não só a sua estrutura mas também o facto de serem, normalmente, um pouco sujas.

Em relação aos adultos, as crianças com que conversei tinham uma opinião muito positiva. Contudo, achavam que os adultos deviam brincar mais e brincar mais num sentido de mais proximidade. Uma das crianças disse: “Eles brincam. Mas acho que deviam brincar como as crianças!”

No que respeita ao JI, é um sítio que lhes dá muito prazer frequentar. Para elas, é um local onde brincam, mas também aprendem. Acham importante o facto de existirem projetos e estes servirem para aprenderem. “Gosto de vir para o JI, a Raquel ensina-nos projetos.”

4-A linguagem oral e as histórias para as crianças

A "literatura Infantil", como defende Coelho (1984, p.25), pode incluir-se em duas áreas distintas, a arte e a pedagogia. Se for vista como um "objeto" que provoca nas crianças emoções, proporciona prazer e modifica a consciência-de-mundo de quem lê, a literatura infantil é arte. Por outro lado, se for vista como "instrumento" manipulado por alguma intenção educativa, já se insere na área da Pedagogia.

4.1-A linguagem na aprendizagem da leitura no jardim-de-infância

Segundo as OCEPE (1997, p.66), a "aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objetivo fundamental da educação pré-escolar". É consensual a importância da leitura para as crianças em idade pré-escolar. A sua pertinência revela-se ao nível das emoções, da linguagem, das aquisições e da imaginação. Cabe não só aos pais, mas em grande parte aos educadores do JI, despertar as crianças para a leitura, criando espaços e momentos concretos para se ler e apreciar o valor desses momentos.

A linguagem é considerada a primeira forma de socialização da criança. Através da linguagem, a criança tem acesso a valores, crenças e regras, adquirindo determinados conhecimentos essenciais ao seu desenvolvimento, antes mesmo de aprender a falar. À medida que a criança se desenvolve, o seu sistema sensorial, incluindo visão e audição, tornam-se mais aperfeiçoados e o seu nível linguístico e cognitivo mais elevado.

Em relação à linguagem, existem três grandes teorias: a teoria desenvolvimentista (1936), que tem como principais defensores Brown, Cazden e também Piaget; a teoria behaviorista (1957), que se baseia nos estudos de Skinner; e a teoria maturacionista (1965), que tem Chomsky como seguidor.

Na abordagem desenvolvimentista, a imitação é importante mas não é essencial para o ensino.

Quando as crianças aprendem a linguagem, elas falam em primeiro lugar sobre o aqui e o agora, sobre o que está à sua volta, para que o significado do que elas dizem seja óbvio a partir do contexto. Segundo Schachter (1982, p. 82) as “crianças aprendem o uso linguístico correto porque são provavelmente mais bem compreendidas assim e mais aptas a conseguirem obter o que desejam”.

Na teoria desenvolvimentista, Brown e Cadzen acreditam que as crianças produzem palavras e enunciados que nunca ouviram e compreendem frases que ouvem pela primeira vez.

Segundo Piaget (2000), podemos verificar que a inteligência surge muito antes do aparecimento da linguagem, ou seja, muito antes do pensamento interior que implica o uso de sinais verbais e uma linguagem interiorizada. Todas as conversas das crianças podem ser divididas em dois grupos: a linguagem egocêntrica e a linguagem socializada. A linguagem começa por ser muito egocêntrica, no período dos dois aos sete anos de idade, e pouco socializada, ou seja, a linguagem está centrada na própria criança. Ela não consegue distinguir o ponto de vista próprio, do ponto de vista do outro e, por isso, revela uma certa confusão entre o pessoal e o social, o subjetivo e o objetivo. Este egocentrismo não significa egoísmo moral, traduz, “por um lado, o primado da satisfação sobre a constatação objetiva...e por outro, a deformação do real em função da opção e ponto de vista próprios. Nos dois casos, não tem consciência de si mesmo, sendo sobretudo uma indissociação entre o subjetivo e o objetivo” (Piaget, 1984, p.87).

Quanto à posição behaviorista esta tem sido seguida por Becker e Engelman (Vale, 2003) e tem como fundamento o pressuposto de que a linguagem é um comportamento verbal que se aprende por imitação dos modelos dos adultos e tem como base o reforço. Para estes autores, o ensino da linguagem ocorre quando se corrige os erros e se coloca as crianças perante a solução correta.

Segundo Chomsky (Vale, 2003), a teoria maturacionista, o desenvolvimento da linguagem está ligado às capacidades inatas da criança, que nasceria com as estruturas necessárias ao despertar da linguagem. A mesma autora afirma que o

desenvolvimento da linguagem é um processo natural que dispensa o ensino e apenas exige tempo e condições normais.

A linguagem representa um papel fundamental na interação do ser humano com o meio e subsequente formação de vínculos. Permite, também, ao indivíduo estruturar o seu pensamento, expressar o que sente e conhece e, particularmente, comunicar com o mundo e com as pessoas que o rodeiam.

4.2- Como se preparam as crianças para a compreensão da leitura na Educação Pré-escolar

A leitura no JI caracteriza-se como uma prática importantíssima, decisiva na promoção da literacia emergente (citado por Clay, 1972 em Viana, Martins e Coquet, 2003). Com a evolução na educação, foi reconhecido que as bases da leitura e da escrita se “erguem nesse período prévio ao do 1º ciclo” (Pereira, 2003, p.43).

A mesma autora defende, com base nos estudos feitos, que existem dois fatores que influenciam a futura aprendizagem formal da leitura e que se desenvolvem essencialmente no JI. São estes: a capacidade oral bem desenvolvida, tanto a nível lexical como a nível gramatical, os estudos mostram que as crianças com uma boa competência oral mais facilmente aprendem a ler (citado por Guisado et al., 1991 em Viana, et al. 2003) e o desenvolvimento da consciência sobre aspetos da linguagem oral, isto é, quanto melhor as criança conhecerem as rimas, sons, palavras, erros nas frases, mais facilmente aprendem a ler.

Resultados de um estudo realizado em Portugal, apresentado por Viana (2001), diz-nos que o estímulo da compreensão da leitura no JI pode ser melhorado através dos seguintes métodos: contar diariamente uma história às crianças e de seguida pedir-lhes informação específica sobre o que foi lido, as suas opiniões, sentimentos, emoções e conhecimentos relacionados; pedir que expliquem frases ou para parafrasearem; que indiquem uma palavra nova (que a educadora escreve) e que usem essa palavra para formarem frases; recontem a história, depois de ouvida e compreendida; sejam lidos, semanalmente, jornais ou revistas.

Lea Mcgee (1998, citado em Viana et al., 2003) mostra como ensinar literatura às crianças não leitoras, com técnicas semelhantes às apresentadas anteriormente, através da leitura de histórias em voz alta. Segundo a mesma autora, tanto os pais quanto os educadores podem e devem ajudar as crianças não leitoras e construir sentido a partir de um texto escrito pedindo às crianças que depreendam alguma infirmação, antes ou durante a leitura; pedindo que presumam o que vai acontecer de seguida ou que pensem no porquê de determinadas ações; pedindo que recontem acontecimentos; que nomeiem o que veem nas ilustrações ou que identifiquem as personagens. Estas técnicas ajudam-nas a recordarem o que sabem e a relacioná-lo com o que está a ser lido. Isto ajuda-as a analisar as personagens e a partilhar os seus próprios sentimentos. Cita ainda que “As crianças aprendem mais sobre como construir sentido a partir de interações com histórias que exigem níveis cognitivos superiores”(Mcgee, 1998, p.170).

Susan Neuman e Sue Bredekamp (2000, pp. 29,30 em Viana et al. 2002) referem que a leitura de histórias nesta idade deve ser feita em três momentos, são eles: pré-leitura em que é realizada uma conversa sobre o vocabulário a partir de palavras desconhecidas; a leitura, onde se pode parar em momentos cruciais e prever o que se irá realizar de seguida e a pós-leitura, onde regressam ao vocabulário e ilustrações e onde se discute a história de forma a permitir que se mostre as leituras pessoais de cada criança.

Neuman e Bredekamp (2000, idem) dizem que as crianças não-leitoras devem recontar as histórias, isto porque lhes permite construir o conceito de “história”-narração de factos verdadeiros ou inventados, isso é, uma sequência organizada de um contexto espaço-temporal, personagens, problemas, eventos e resoluções. Este reconto torna-se num momento metacognitivo para as crianças, pois, assim, tornam-se capazes de avaliar a sua compreensão, já que têm de analisar e resumir o que aprenderam.

4.3- O mundo mágico das histórias

“O conto para as crianças nasce com uma modelação de língua, uma entoação. Uma maneira de ele ser contado, quase no limite entre a escrita e a oralidade” (Cariello, 2002, p.51).

O fascínio que as crianças tinham no olhar quando escutavam uma história, o seu interesse em levar para o JI os livros de casa, demonstrava o gosto que cultivavam pela leitura. Bastava ouvirem a música que indicava que se ia contar uma história, para que, rapidamente, se sentassem corretamente e se colocassem atentos ao momento que se seguiria.

As histórias que contávamos faziam com que viajassem para um mundo imaginário, em que reis, rainhas, bruxas, princesas e animais falantes faziam parte do seu mundo. A leitura de histórias desperta a curiosidade e a imaginação, o sentido crítico e estimula a linguagem oral, bem como desperta para o sentido da escrita e da linguagem.

Segundo Coelho (1984, p.27), “ (...) sem estarmos motivados para a descoberta, nenhuma informação, por mais completa e importante que seja, conseguirá nos interessar ou será retida em nossa memória”.

A literatura ensina novos modos de ver o mundo, viver, pensar, reagir e criar... e, principalmente, torna consciente de que é pela invenção da linguagem que essa intencionalidade básica é atingida. (1984. P.27)

4.4- Diferença entre ler e contar uma história

Muitas vezes referimo-nos ao momento da leitura como contar uma história, porém, não é estranha a expressão ler uma história. Ambas existem, ainda assim, diferentes uma da outra. As características que têm em comum são: a forma como o grupo deve ser organizado, as crianças devem ser colocados em roda de forma a ouvirem e a verem a educadora; antes da leitura ou contagem da história, deve falar-se um pouco da história que será contada, das personagens e, no caso de livros, apresentar o livro (título, autor e ilustrador). No que diz respeito às diferenças, a tabela seguinte mostra algumas delas:

Tabela 1- Características que diferenciam “ler” de “contar”

	Ler	Contar
Caraterística principal	A história é contada com as palavras escolhidas pelo autor. O leitor deve manter-se fiel.	A história pode sofrer alterações, sempre que o contador achar pertinente. Tem a liberdade de improvisar e acrescentar, assim, a história nunca é igual.
Objetivo	Desenvolver a curiosidade pela leitura. As crianças aprendem a emitir opiniões sobre a história que ouviram, comunicando em grupo sobre o que gostaram, entenderam e conhecem a opinião dos colegas	Ampliar a cultura oral que, assim, passa de geração em geração e que sofre alterações no seu conteúdo.
Preparação	A seleção do livro deve ser feita tendo em conta a	O contador deve conhecer bem a história e os seus

	qualidade literária do livro, a ilustração e adequação à faixa etária.	personagens. Se necessário pode usar recursos como música ou fantoches.
Cuidados	Ser fiel ao conteúdo do texto. Não substituir palavras ou fazer interrupções durante a leitura. Deve-se mudar o tom de voz quando se muda as personagens.	Contar a história mantendo os detalhes. Os movimentos devem ser claros para enriquecer a contagem. O tom de voz deve respeitar o desenrolar da trama e a mudança de personagens.
O que fazer no final	Pedir ao grupo que comente a história e as ilustrações. Deve ter-se espaço para fazer perguntas e a educadora deve reler excertos da narrativa, mostrar o livro e deixar que as crianças o manipulem.	Sugerir às crianças que contem ou comentem o que lhes foi contado.

Baseado em quadro de Maria Slemenson, (S.D)

4.5- A importância de ler histórias às crianças

As histórias enriquecem as experiências das crianças, a recriação, desenvolve as diversas formas de comunicação, ampliam o vocabulário e desenvolvem a confiança.

Segundo Cláudia Silva(2002) as histórias estimulam o desenvolvimento de funções cognitivas muito importantes para o desenvolvimento do pensamento, tais como a

comparação, o pensamento hipotético, raciocínio lógico, pensamento divergente e convergente, as relações espaciais e temporais no sentido em que todas as narrativas têm início, meio e fim. A moral das histórias, que normalmente todas as narrativas têm, ajudam na construção ética e no desenvolvimento da cidadania das crianças.

4.6- O educador e a leitura

O educador deve ser, para o grupo, um modelo. As suas atitudes influenciam as crianças e servem de exemplo para as suas atitudes e iniciativas. Segundo Fernandes (2005, p.10) o “Educador deve assumir perante o grupo o estatuto de um modelo de atos literários: lendo, escrevendo, pensando e demonstrando prazer com tudo isto”.

Quando lemos ou escrevemos em frente às crianças, estamos indiretamente a servir de modelo. É durante estas situações que a criança compreende e assimila que existe uma forma convencional de leitura e de escrita. Assim, o educador deve motivar e encorajar os momentos de leitura, para que haja um comportamento emergente no sentido da leitura. Este encorajamento pode ser feito através do ambiente educativo, se este for organizado de forma a proporcionar um espaço para a leitura que desperte curiosidade por parte da criança.

5 - As emoções

5.1- Emoções e sentimentos

“A palavra *emoção* deriva de *motere*, que vem do verbo latino «mover», mais o prefixo «e-» para dar «mover para »” (Goleman, 2000, p.28).

Acerca da questão - o que são emoções? – não há uma concordância, existe sim, algumas teorias que convergem em determinados pontos. Por exemplo, para Aristóteles as emoções estavam ligadas ao prazer e à dor e dizia também que as emoções eram o resultado da junção da vida cognitiva superior e da vida sensual inferior. Mais tarde, Descartes diz que as emoções são puramente humanas e nascem na alma. Esta teoria de Descartes culmina com Aristóteles na medida em que, o segundo autor considerava a emoção essencialmente cognitiva e os animais não têm alma e, não têm a essa emoção cognitiva. Descartes, defendia que na base das emoções estavam alterações a nível fisiológico, comportamental e de processos mentais. Para este autor, a alegria e a tristeza são de natureza humana. Darwin, já no campo da ciência, cria a teoria da evolução das espécies e apresenta o que, para ele, são as emoções básicas: medo, raiva, surpresa e tristeza (Vale, 2003). Goleman (2007, p.28) diz que as emoções são, na sua essência, impulsos para agir, planos de instância para enfrentar a vida que a evolução instilou em nós, no nosso sistema.

“Cada emoção representa uma diferente predisposição para a ação; cada uma delas aponta-nos numa direção que já noutras ocasiões resultou bem para enfrentar o mesmo tipo de problema”(Goleman, 2000, p.26),

Para Salovey (1999, p.39) emoções são “ estados de sentimentos de curta duração, que incluem a alegria, raiva ou medo, e que misturam intensidades variadas de sensações de prazer-desprazer, excitação-calma entre outras”.

Desta forma, e quanto à resposta colocada pela questão anterior, a definição ainda não é única. Apenas se pode constatar que, de uma forma geral, as emoções são reações a estímulos internos ou externos, que nos fazem reagir de forma automática.

Assim, se as crianças forem confrontadas, no seu dia-a-dia, com situações onde lhes proporcionamos ou relatamos formas simplificadas das diversas emoções, estas mesmas crianças aprenderão a lidar com as emoções abordadas e, futuramente, em situações que lhes despertem emoções semelhantes, saberão de antemão a maneira como devem reagir de modo a ultrapassar uma dificuldade, sem que esta chegue a tornar-se num verdadeiro problema para si. A criança responderá às dificuldades com soluções mais racionais.

5.2 - As emoções vividas na Educação Pré- Escolar

Desde que nascemos, vivemos rodeados de sentimentos e afetos que é importante saber reconhecer, para nos podermos desenvolver de uma forma mais equilibrada. Assim, as emoções são a base da personalidade e ditam a forma como lidamos com o mundo e reagimos ao quotidiano. As relações que as crianças têm com os outros dão-lhes a possibilidades de conhecer o mundo que as rodeia.

5.3 - Um currículo centrado nas emoções

Segundo o autor Hyson (2004), que nos fala do currículo centrado nas emoções (CCE) o comportamento e o ensino estão diretamente ligados às emoções. As emoções são a “chave” central para trabalhar com as crianças pequenas. O desenvolvimento das competências a nível emocional é fundamental a nível escolar e também social. Este mesmo autor, defende que se as crianças tiverem um conhecimento sólido das emoções mais facilmente tomam decisões corretas (p.6).

Não podemos assumir que as crianças que têm uma ligação mais emocional à vida escolar estarão sempre com um sorriso na cara. Estas crianças podem, simplesmente, mostrar-se mais motivadas e têm um nível de envolvimento elevado, devido a esta ligação emotiva.

Ao analisar os exercícios feitos com as crianças que constam neste livro, podemos constatar que as crianças que se envolvem emocionalmente, preparam-se melhor para novos estímulos. A descoberta do desconhecido é feita com um à vontade maior e com um otimismo superior ao das outras crianças. Estas crianças mantêm uma relação de curiosidade e vontade de exploração para com os objetos novos que encontram.

Neste CCE, a relação da criança com o adulto é bastante cúmplice. Existe um envolvimento natural entre estes, a criança confia plenamente nas opiniões e sugestões do adulto, e o adulto interessa-se genuinamente pelas ações da criança. A ligação emocional entre os dois sujeitos é muito forte.

Esta relação entre adulto e criança depende sempre do meio sociocultural onde estão inseridos. Cabe ao professor conhecer este ambiente para saber como lidar com as crianças. As emoções tratadas e a maneira como se tratam serão sempre influenciadas pelos padrões culturais, que moldam a forma como se lida com os sentimentos neste currículo(2004, p.19). Para estabelecer relacionamentos que suporem o desenvolvimento emocional das crianças, os professores têm que responder às suas necessidades de reconhecimento, conforto e inclusão.

As atividades propostas neste currículo centram-se nas emoções, o seu conteúdo intelectual é essencial. Contudo, é importante perceber que um CCE não trabalha só as emoções, mas sim um currículo que dá às crianças a importância necessária. O trabalho por projeto é visto como um desafio, para estas crianças, e torna-se uma atividade intelectualmente estimulante e prazerosa para estas, que lhes permite sentir-se confortáveis enquanto fazem novas descobertas.

5.4 - As emoções em contexto de estágio

A utilização de livros, desenhos ou bonecos são métodos interessantes para trabalhar as emoções e os sentimentos com as crianças de idade pré-escolar, visto que lhes permite representar o seu próprio mundo afetivo e o dos outros. Embora

existam mais emoções, em contexto de estágio, as que tratámos com as crianças foram as básicas: medo, tristeza, raiva e alegria. Cada uma das emoções desperta no ser humano determinadas características, ainda que de pessoa para pessoa possam ser mais ou menos notórias, a verdade é que o nosso corpo a nível biológico responde às emoções.

De acordo com o que disse anteriormente, decidimos trabalhar as quatro emoções básicas recorrendo a desenhos, a marionetes e a histórias (inventadas por nós ou retiradas de livros). Primeiramente, conversei com o grupo/projeto da família e falámos sobre as emoções básicas, fizemos 4 grupos e cada grupo desenhou e pintou um painel correspondente à emoção com que ficou.



Figura 10- Painel da alegria.



Figura 11- Painel do medo.

Em seguida, achei pertinente trabalhar as emoções através da expressão corporal. Então, cada criança expressava com o corpo a emoção que tinha desenhado, visto as crianças terem sido divididas em pequenos grupos pelas 4 emoções, e um dos colegas tirava a fotografia e, depois, cada grupo expressava as quatro emoções e eu tirava-lhes as quatro fotografias (apêndice 13). Desta forma, na minha opinião, observando as crianças, estas perceberam as emoções e passaram a entender que não só falamos nelas, mas expressamo-las com o nosso corpo, pela maneira como reage quando exposto a situações emocionais.



Figura 12- Grupo da raiva a expressar medo.

Posteriormente, surgiram no baú do Sr. António duas marionetas, estas não sabiam o seu nome, nem nada das suas vidas, passado algum tempo surgiu um diário, que contava a história de duas marionetas, um rei e uma rainha disseram às crianças, que tinham sido compradas na Índia pelo Sr. António e a sua esposa, depois de uma grande birra dos filhos. Em seguida, como já tínhamos falado das emoções, pedi às crianças que criassem a história daquelas marionetas, com base nos objetos do baú e que dissessem como achavam que elas se sentiam(apêndice 14).

Segundo Schaffer (1996), as emoções nas crianças são mais intensas nas relações com os outros e a emoção está sempre presente em todos os seus comportamentos. Desta forma, depois de observar as crianças nesta atividade, pude concluir que as crianças nos seus processos de socialização, em que aprendem a comunicar com os outros e a ouvir as suas opiniões, fazem com que estas comecem a entender as suas próprias emoções. Esta compreensão ajuda-as a controlar a forma como exprimem os seus sentimentos e a serem recetivos às ideias e sentimentos dos outros (Garner et al., citado em Papalia et al., 2001).

Também concluí que algumas emoções foram mais difíceis de entender que outras, por exemplo a raiva e a tristeza. Ainda que a sua perceção de ambas fosse diferente, quando falávamos em situações práticas confundiam-nas. Esta situação é recorrente porque, segundo Harter (1993), as crianças ainda não possuem o desenvolvimento

cognitivo necessário para reconhecerem determinadas emoções e o que estas provocam.

Segundo Hohmann e Weikart (2007), o estabelecimento de ligações emocionais com os pais e os restantes cuidadores são a base do desenvolvimento das relações sociais na criança. No passado, pensava-se que a socialização de uma criança era feita através do convívio com a família, no entanto comprovou-se que, apesar de a primeira socialização acontecer no seio da família, a verdade é que, com a evolução da sociedade, as crianças acabam por passar muito mais tempo nos JI e, desta forma, a formação das crianças quer a nível social quer a nível emocional depende em grande parte da escola.

Os mesmos autores (2007) defendem que, no momento em que as crianças em idade pré-escolar conseguem dar nome às emoções e aos sentimentos, são também capazes de os começar a reconhecer. Assim como defendem que as crianças, embora ainda tenham alguma relutância em relação ao mundo que as rodeia e os seus sentimentos e emoções, conseguem distinguir entre relações positivas e negativas, escolhendo as que lhe são mais prazerosas e tendo em conta o que o outro sente.

Quando os ambientes em que estão diariamente são mais harmoniosos, a representação que tendem a ter sobre si é mais positiva, o que se vai refletir noutros contextos e no decorrer da sua vida. Os adultos têm como papel principal proporcionar relações de apoio e afetividade, para que as crianças as modelem a si próprias e as desenvolvam e “trabalhem” ao longo dos tempos e nas mais diversas situações.

A nível escolar, e porque nesta idade, aliás desde que nascemos, todas as nossas aprendizagens marcam o nosso futuro, a vivência emocional vai influenciar as emoções associadas à escola, posteriormente. A imagem que a criança tem de si e das suas capacidades vai influenciar o seu rendimento escolar. Assim, uma autoimagem positiva e valorização criam um maior rendimento escolar, o que tende a favorecer a autoestima e pensamentos positivos e otimistas, em vez de negativismo e derrota.

A *metacognição* é definida como a consciência que um indivíduo tem das suas próprias emoções. Goleman (2000, p.66) chama-lhe autoconsciência e resume-a como “a consciência tanto do nosso estado de espírito como dos nossos pensamentos a respeito desse estado espírito”, usando as palavras de John Mayer².

Trabalhar as emoções e os sentimentos é educar. Educar para um autoconhecimento e aceitação de si mesmo e do outro, para uma relação de respeito e solidariedade, para a vivência e a expressão plena das emoções, para o desenvolvimento saudável (Guerra, 2006, p.39).

² John Mayer, psicólogo da Universidade de New Hampshire, que juntamente com Peter Salovey, foi um dos co-formuladores da teoria da inteligência emocional.

Capítulo III- Considerações finais

Este estágio foi o alicerce necessário para perceber que era “isto” que queria fazer daqui em diante. Esta etapa que agora termino, que construí com cada ensinamento que recebi, com cada experiência que vivenciei e que, com a junção de todas, tentei melhorar e corrigir o que ia fazendo, de forma a fazer sempre mais e melhor, leva-me para um novo começo.

Todos os dias, e porque as educadoras cooperantes assim o proporcionavam e deixavam que acontecesse, tinha a sensação que tinha aprendido algo de novo, que aquela teoria que tinha lido numa ou noutra unidade curricular da licenciatura, e que, tenho de confessar, na altura nem dei grande importância, afinal era mesmo necessária e que finalmente tinha percebido o quanto. A vontade de voltar, ainda que no início tenha sentido alguns receios, proporcionados pela minha forma de ser, era grande e sentia que tinha muito para aprender e que, com toda a certeza, ia gostar.

Os imprevistos, a gestão entre nós estagiárias, a falta de uma ou outra criança que até pertencia a um grupo e que tinha de levar o “mote” para o trabalho daquele dia, ensinaram-me que temos de ter sempre a versatilidade e flexibilidade de conseguir resolver a situação sem que passe para as crianças.

O primeiro momento do estágio, de observar e conhecer, foi muito importante para a fase de implementação. Permitiu-me conhecer as crianças e as suas necessidades e, assim, adequar-me a elas e criar momentos de aprendizagem constante e de boa qualidade. A última fase, o colocar em prática, foi o que mais gostei. No entanto, a que mais receio me causou. Senti que poderia ter dado mais, porque como dissemos no último dia: “Agora é que devíamos estar a começar”. Senti que cresci e que enriqueci tanto a nível pessoal, como a nível profissional. Consegui tomar consciência do que sou capaz de fazer. Do que faço bem e do que faço menos bem e tenho de melhorar.

O trabalho em equipa foi fundamental, não só percebi que foi importantíssimo entre estagiários, como entre a equipa educativa. Mesmo não estando a trabalhar o mesmo conteúdo nas salas, é importante que as educadoras conversem entre si para poderem preparar a forma como determinado assunto deve ser tratado. O facto de sempre que terminava um momento de projeto, uma atividade

ou um dia com as crianças ir falar com a minha educadora ajudou-me a refletir mais e melhor sobre o que se tinha passado. Foi, sem dúvida, uma das minha maiores fontes de aprendizagem, através das conversas e da observação que fazia à sua forma de agir e de reagir.

O modelo RE foi uma grande, e positiva, surpresa. Apesar de o conhecer, não tinha a noção do quão bom é para as crianças, a liberdade que lhe dá e a forma como aprendem de forma espontânea o que realmente lhes suscita interesse. O JI, nesse sentido também o “escolheu” bem, adaptando-o às suas características físicas.

Este modelo fez-me perder a ansiedade de pensar o que ia fazer com as crianças, de uma forma detalhada, e apenas pensar na linha condutora com que os ia guiar. As planificações eram feitas de um dia para o outro e muitas das vezes decididas com as crianças e sempre tendo em consideração as ideias e sugestões que iam dando.

Durante o estágio, em especial na fase de implementação de *voz às crianças*, uma das características que Malaguzzi considera fundamentais no modelo RE. Uma criança que seja escutada, que os conteúdos trabalhados sejam do seu interesse e que vão ao encontro das suas expectativas, é uma criança mais realizada, mais empenhada e que adquire com mais facilidade e entusiasmo os conteúdos abordados. Uma criança que não tenha interesse no que se trata é uma criança desmotivada e a quem não fará diferença significativa estar ou não estar presente naquele momento. Nas atividades que desenvolvi questioneei e dei espaço para respostas e perguntas, ainda que as perguntas que me fizessem levassem, em alguns casos, a novas perguntas, o que fazia com que as crianças tivessem de ir pesquisar e pensar. Não deixei que desistissem, acreditando sempre e dando valor a todo o seu trabalho e a todos os seus resultados. Dizia-lhes muitas vezes: “Eu acredito em ti! Vamos, tu consegues”. A todos os trabalhos era reconhecido valor e incuti nas crianças o respeito pelo trabalho e pela palavra do colega. As atividades que realizei abrangeram todas as áreas de conteúdo, o que é visto, segundo as OCEPE, como construtora do saber, onde existe inter-relação entre diferentes conteúdos e aspetos formativos que lhes são comuns. A forma como planeava tinha em conta o espaço e a

forma como este se poderia enquadrar na atividade e se reunia as condições necessárias para as crianças se sentirem bem.

Em relação ao projeto, foi uma nova prática, nunca o tinha feito. Trabalhar por projeto exige que tenhamos de trabalhar bem os conteúdos que iremos abordar para poder corresponder às expectativas das crianças e saber responder às suas dúvidas. Exige ainda que consigamos orientar as crianças na direção correta e que tanto os nossos objetivos como as suas dúvidas sejam atingidos e esclarecidas. O espírito de equipa, que referi anteriormente, passei para as crianças. Quase todos os trabalhos foram realizados em pequenos grupos e quando eram individuais fiz questão de conversar em grande grupo sobre os mesmo e no final cada criança apresentava o seu.

A documentação, que até então desconhecia, é uma forma de avaliar simples e que em nada condiciona a criança. As crianças sentiam-se completamente à vontade e as famílias utilizavam-nas como forma de perceber/confirmar o que a criança tinha contado ao chegar a casa.

Aprendi que, mais importante do que o resultado final, é o processo de aprendizagem e os conteúdos que vão adquirindo e as dificuldades que vão ultrapassando. A ação, o fazer e perceber são mais importantes para que percebam e integrem realmente o que é proposto. Comprovei isto em momentos de conversa ou através de desenhos que pedia às crianças que realizassem. As crianças falaram ou desenharam mais facilmente as aprendizagens que tinham sido trabalhadas através de pequenas dramatizações, com objetos significativos do que de simples conversas. A gestão do tempo, ainda que condicionada pelo tempo de estágio, os horários das diversas salas e ainda o da instituição, geri-o com as crianças. Isto é, respeitei os seus tempos e necessidades.

No final penso ter realizado um bom estágio, não só pela conversa e avaliação das educadoras, mas também pela relação que estabeleci com as crianças e os *feedback* que tive de uma grande maioria dos pais na divulgação do projeto. As críticas e comentários que teceram ao nosso estágio foram bastante positivos.

Neste estágio, mais do que em qualquer outro, e porque senti que assim fazia mais sentido, brinquei muito com as crianças. Sorri, dei gargalhadas, pulei, corri a jogar às escondidas, conversei com cada criança, dei colo, muitos mimos, muitas cócegas e em determinados momentos também chamei à sua atenção para um comportamento menos correto. Sinto que, por tudo isto, cativei aquelas crianças, que de alguma forma as marquei, as ajudei a crescer e a aprenderem mais sobre os seus projetos de uma forma divertida e ativa. Perdi alguns receios, o de não conseguir gerir o grupo ou de tomar uma decisão errada no momento errado. Perdi porque percebi que mesmo que aconteça é natural e há muitas coisas que não podemos prever e nem controlar.

Para esta realização que sinto concretizada muito contribuíram os “meus” meninos. Aceitaram-me e receberam-me com um sorriso, com muitas perguntas, uma curiosidade imensa e com alguma certeza que os ia poder ajudar. Assim, lutei todos os dias para não os desiludir.

No futuro, quero ser uma profissional de qualidade, uma educadora que deixe as crianças explorarem, arriscarem e questionarem. Deixar que cada uma crie as suas questões, ajudar a responder e a criar momentos que suscitem ainda mais perguntas. Tal como a minha educadora cooperante, que me marcou de uma forma muito forte, quero poder ver que as crianças gostam verdadeiramente de ir para o JI, para a minha sala e de mim.

Agora, e terminando não só o Relatório Final também o Mestrado levo a certeza de querer ser mais e melhor. De querer sorrir e fazer os outros sorrir e de aprender cada vez mais, atualizar-me e procurar melhores formas e mais enriquecedoras de trabalhar com as crianças, não esquecendo que nesta profissão, quem mais nos ensina é quem está mesmo ao nosso redor.

Referências Bibliográficas

- Castro, A. D. *Piaget e a Pré-Escola*. 2ª Edição. São Paulo: Série de cadernos de educação.
- Clark, A. & Moss, P. (2011). *Listening to Young Children*. London: NCB
- Coelho, N., N. (1984). *Literatura Infantil*. 3ª Edição. Edições Quiron LTDA.: São Paulo
- Edwards, C., Gandini, L. e Foeman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre: Artemed.
- Folque, M., A. (2012). *O aprender a aprender no Pré-Escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian: Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Fontanel-Brassart, S.; Rouquet, A. (1977). *A educação artística na acção educativa*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Formosinho, J., Oliveira; Spodek, B. ; Brown, P., C., Lino, D.; Niza, S.(1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*, Porto: Porto Editora.
- Goleman, D. (2000). *Inteligência emocional*. 9ª Edição. Lisboa: Temas e Debates-Actividades Editoriais, Lda
- Gloton, R.,; Clero, C. (1971). *A actividade criadora na criança*. 4ª Edição. Editorial Estampa.
- Guerra, M., S. (2006). *Arqueologia dos sentimentos- Estratégias para uma educação de afetos*. Lisboa: Edições ASA.
- Horn, M. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Hyson M. (2004). *The Emotional Development Of Young Children- Building and Emotion-Centered Curriculum*. New York and London: Teachers College, Columbia University.

- Malavasi, L.; Zocctelli. B. *Documentar projetos nos serviços educativo*. Apei.
- Máximo- Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica de investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita, A. (Cord.). (2002). *Pedagogias do imaginário- Olhares sobre a literatura infantil*. 1ª Edição. Edições ASA: Porto
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Oliveira-Formosinho, J.; Araújo, S.; Lino, D.; Cruz, S.; Andrade, F.; Azevedo, A. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D. e Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância- Construindo uma Praxis de participação*. 4ª edição. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Piaget, J. (1971). *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Piaget, J.; Inhelder, B. (1973). *A Psicologia da Criança*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro.
- Portugal, G., Laevers, F. (2010). *A avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Read, H. (2010), *A educação pela arte*. Lisboa: Edições 70.
- Salovey, P., & Sluyter, D. (1999). *A inteligência emocional da criança. Aplicações na educação e no dia-a-dia*. Rio De Janeiro: Editora Campus Ltda.
- Shaffer, H. (1998). *Decidir sobre as crianças*. Instituto Piaget: Horizontes Pedagógicos.
- Spodek, B., Saracho, O. (1998). *Ensinando Crianças dos três a Oito anos*. Porto Alegre: Artmed

Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por projetos na Educação d Infância: Mapear Aprendizagens/ Integrar Metodologias*. LouresGráfica

Viana, F. L.; Martins, M.; Coquet, E. (2003). *Leitura, literatura infantil e ilustração:Investigação e prática docente*. Universidade do Minho: Centro de Estudos da Criança- Instituto de Estudos da Criança.

Vygotsky, Lev. (1930). *A imaginação e a Arte na Infância*. Relógio D`Água.

Katz, L.; Chrd, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kinney, L; Wharton, P. (2009). *Tornando visível a aprendizagem das crianças*. Artemed.

Teses de mestrado e doutoramento

Brito, A. (2003). *Literatura para a Infância: estudos sobre as concepções e vivências numa amostra de educadores*. Tese de mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Universidade de Coimbra

Vale, V. (2003). *Fios e desafios da inteligência sócio-emocional: Percepção dos educadores de infância sobre as suas estratégias de gestão do comportamento das crianças*. Tese de mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Coimbra.

Dias, S. (2013). *Um caminho de aprendizagens: reflexão sobre as Práticas na educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino básico*. Relatório Final apresentado ao departamento de Educação. Mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo de ensino básico.

Referências Bibliográficas Eletrónicas

Alarcão, I. et al. (2008). Relatório do Estudo “*A educação n«da criança soa 0 aos 12 anos*”. (Disponível em <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/outros/787-a-educacao-das-criancas-dos-0-aos-12-anos> e acedido em 27 de Setembro de 2014).

Paulo Freire. <http://educarparacrescer.abril.com.br/blog/isto-da-certo/2012/08/09/frases-famosas-sobre-educacao/>. Acedido a 2 de Outubro de 2014.

Cláudia Silva
<http://www.psicopedagogia.com.br/entrevistas/entrevista.asp?entrID=64> . Acedido a 7 de Outubro de 2014.

Maria Slemenson, <http://revistaescola.abril.com.br/creche-pre-escola/ler-diferente-contar-historias-> . Acedido a 7 de Outubro de 2014.

Daniella Baptista, [http:// www.olhapedagogico.com/site_detalleDica.php?id-10-](http://www.olhapedagogico.com/site_detalleDica.php?id-10-)
Acedido a 18 de Junho de 2015

Apêndices

Apêndice nº2

Teia já com algumas respostas encontradas durante o projeto.

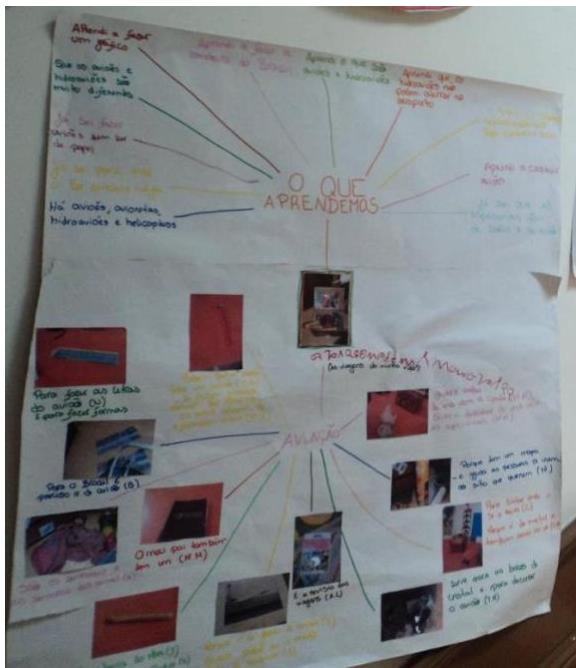


Figura 4- Teia da aviação, já com algumas respostas.

Apêndice nº 3

Fotografia da área da casinha na sala dos leões.



Figura 5- Área da casinha da sala dos "leões".

Apêndice nº4

Esta imagem mostra as regras que estavam escritas na sala dos “leões”.
Encontravam-se colocadas ao nível das crianças.

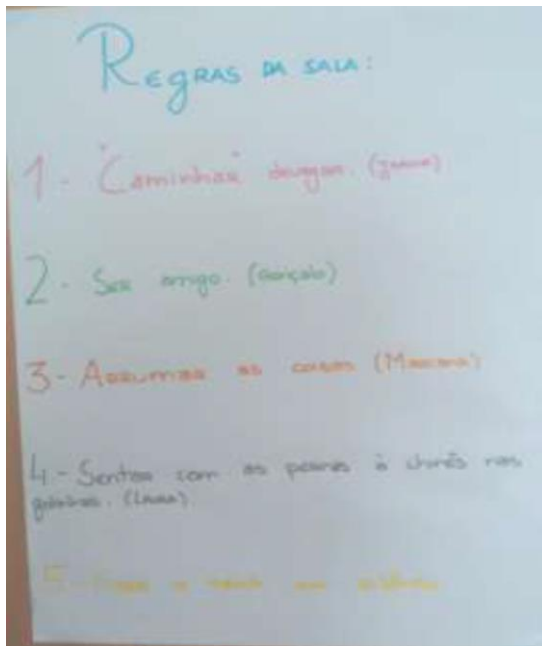


Figura 6- Regras da sala dos "leões".

Apêndice nº5

Planificação do dia do pijama. Primeira planificação que realizamos no JI e que abrangia todas as crianças.

Planificação

Data	Tempo	Materiais
20 de Novembro	Das 10h30 ao 12h00	<ul style="list-style-type: none">• Pistas;• História;• Almofadas;• Cobertor Gigante;• Projetor.

Nº de Crianças	Grupos
41 (16 crianças da sala dos leões com 4 anos e 25 da sala das tartarugas com 5anos)	Sete grupos de 5 e um grupo de 6
Obs.: Todos os grupos participam ao mesmo tempo e cada um é acompanhado por um adulto.	

Descrição	Objetivos	Domínios Abrangentes
1- Inicia-se a actividade com uma breve contextualização no refeitório. De seguida os grupos são definidos por sorteio. Cada um deles fica com uma forma geométrica e com uma cor. O adulto correspondente também é sorteado. Cada adulto lê a pista ao seu grupo.	<ul style="list-style-type: none">• Conhecer outras formas de cooperação;• Colaborar com outras crianças (que não as da sala)• Conhecer as formas geométricas.	Área de formação pessoal e social. Área da Expressão e da comunicação: Domínio da expressão motora; Domínio da matemática.

<p>2- A pista lida anteriormente leva as crianças a outro sítio. Neste estará uma pergunta relacionada com o Dia do Pijama. Se o grupo responder corretamente recebe uma almofada e também outra pista.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Respeitar o tempo de participação de cada um. • Conhecer as origens do Dia do Pijama; • Reconhecer a importância da família • Desenvolver o espírito de competição saudável; 	<p>Área da expressão e comunicação:</p> <p>Domínio da linguagem oral e escrita.</p> <p>Área da formação pessoal e social;</p> <p>Área do conhecimento do mundo.</p>
<p>3- A pista anterior leva todos os grupos ao mesmo sítio. As crianças vão encontrar-se todas no dormitório. Lá vão aconchegar-se num cobertor gigante. Quando todas tiverem no dormitório as estagiárias leem uma história: “Filhos do coração” que será projetada no teto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar a compreensão de caracteres escritos; • Desenvolver competências de leitura; • Estimular o conhecimento da relação fonema – grafema. 	<p>Área da expressão e comunicação:</p> <p>Domínio da linguagem oral;</p> <p>Domínio da expressão motora.</p> <p>Área da formação pessoal e social.</p>
<p>4- No final é feito um balanço sobre a atividade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber o conteúdo da história, relacionando com o dia do pijama; • Ser capaz de organizar e sequenciar os diferentes momentos da história. 	

Apêndice nº6

Atividades que desenvolvi com o grupo da família, no nosso projeto “Viagens da minha vida”.

Começamos por fazer chegar ao JI um baú com objetos que pertenciam ao Sr. António.



Figura 7- As crianças exploram o baú quando chega ao JI.



Figura 8- Uma das fotografias que estava no baú, que na opinião de uma criança, se relacionava com a família do Sr. António.

De seguida, cada criança tirou do baú um objeto que lhe fizesse lembrar o seu grupo e contruímos a teia a partir dessas fotografias. No grupo da família, cada criança “desenhou” a história.



Figura 9- Uma criança a desenhar a "História" que pensava ser a do objeto que escolheu.



Figura 10- Construção da teia com as fotografias tiradas pelas crianças, aos objetos sobre os quais queriam saber mais.

As histórias que desenharam foram contadas, gravadas e posteriormente escritas. Em seguida está um desses desenhos e a respetiva história.

Vera



“Era uma vez uma pedra que foi encontrada por um senhor, o Sr. António, encontrou-a no Brasil, porque ele foi para o Brasil procurar pedras com a mãe.”

Depois, trabalhamos as emoções. Para podermos perceber como é que o Sr. António e a sua família se tinham sentido nas viagens e ao comprar aqueles objetos.



Figura 11- Crianças a fazerem um dos cartazes das emoções e o cartaz da alegria.

Um dia, quando chegaram ao JI estava um pequeno diário na mesa do Sr. António. Fomos procurar e descobrimos que era da esposa dele, a Maria Benedita. Contava a história de uma grande birra que os seus filhos tinham feito para comprar umas marionetas na Índia. Depois de termos visto as marionetas e de lermos a sua história, decidimos fazer as nossas marionetas com matérias recicláveis. Ainda durante a construção das marionetas, em conversa com as crianças, uma delas sugeriu que fizéssemos um teatro. No dia seguinte, falei-lhes de alguns tipos de teatro, dos elementos que o compunham e decidimos fazer um teatro de improviso.



Figura 13-Quando apareceu o diário da Maria Benedita.



Figura 12- Uma criança a desenhar o esboço da sua marioneta.



Figura 15- Esboço das marionetas.



Figura 14- Construção de uma marioneta.



Figura 16- Todas as marionetas que as crianças construíram e o seu avião, para que pudessem viajar.



Figura 17- Fotografias do teatro de improviso com as marionetas.

Para terminar o projeto e antes da partilha com os pais, pedi às crianças que desenhassem tudo o que tinham aprendido sobre o Sr. António e a sua família.

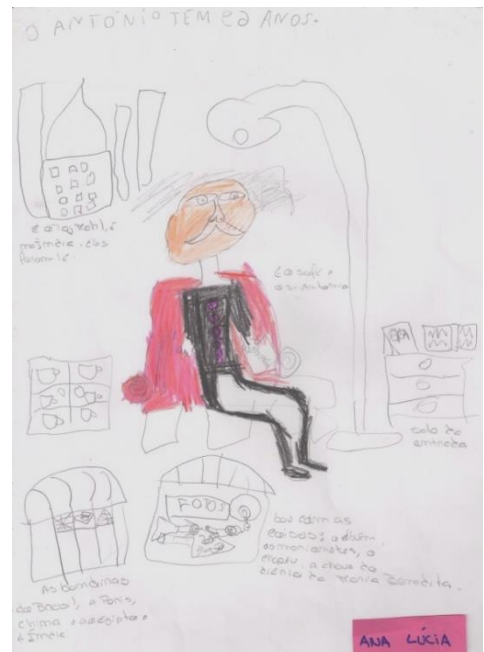


Figura 18-Desenho de uma criança sobre o que aprendeu sobre o Sr. António e a sua família.

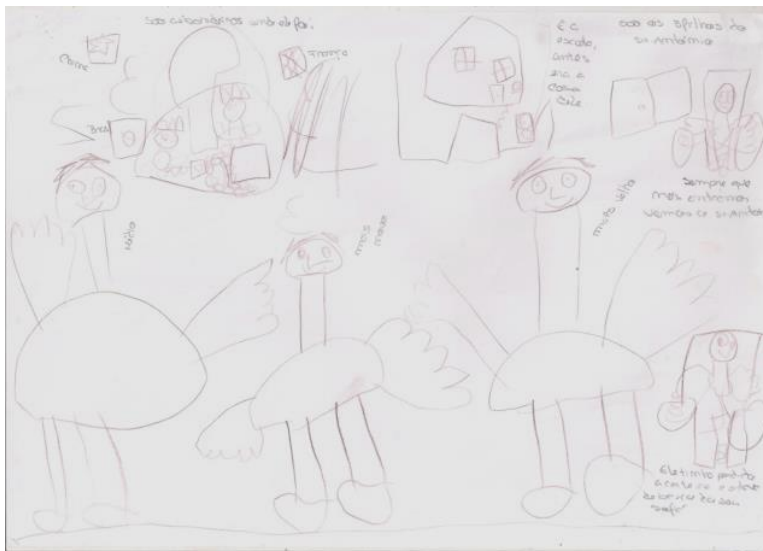


Figura 19- Desenho criado no final do projeto.

Grupo da Aviação



Figura 20- Crianças a fazerem a medição entre Portugal e os países por onde o Sr. António tinha viajado.



Figura 21-Registo das distâncias e também a resposta do país que fica mais longe de Portugal.



Figura 23- Crianças com uma mãe a fazerem um batido, com uma das especiarias que estavam no baú do Sr. António.

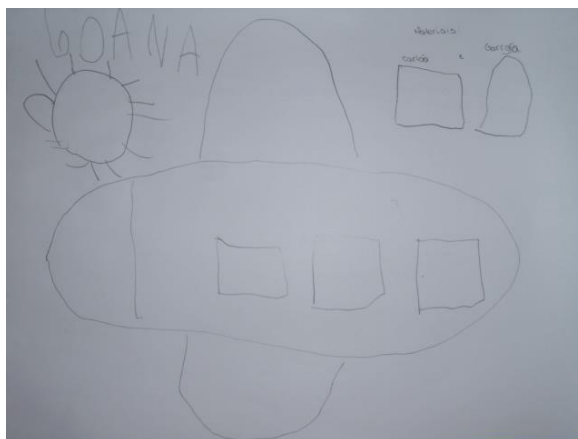


Figura 22- Esboço de um avião, que iria ser construído com materiais recicláveis.



Figura 24- Criança a construir o avião.



Figura 31- Maqueta da Torre Eiffel

Exposição- Divulgação do Projeto



Figura 33- Criança a escrever a receita do batido "lassi".



Figura 32- Preparação dos croissants de chocolate.



Figura 34- Alguns dos espaços da exposição.

Apêndice nº7



Apêndice nº8

A documentação elaborada pelas estagiárias, orientada pelas educadoras cooperantes. Esta é feita de uma forma mais descritiva e pormenorizada.

Documentação do dia 13 de Março de 2014

Em conversas de grande grupo nas várias salas tornou-se pertinente a elaboração de um projeto que abordasse os diferentes países que mais interessavam às crianças.

Este projeto, elaborado pela Alexandra, Mafalda e pela Marta, intitula-se como “As Viagens Da Minha Vida” e o seu lançamento foi através da chegada de um misterioso baú, com recordações antigas, entregue por um carteiro. Ao longo do dia, todos juntos no quintal, fomos descobrindo o que estava lá dentro: álbum de fotografias, papiro, manta, um vestido, uma sombrinha, um tubo de ensaio com areia, uma pequena Torre Eiffel, duas marionetas, um livro egípcio, um escantilhão, dois passaportes, uma fotografia do senhor com o senhor, dois paus chineses, pedras minerais, dois bilhetes de futebol, um bilhete para um espetáculo de *Can-Can*, especiarias (canela, pimenta preta e caril) e os roteiros turísticos.

Intervenções

Af. – “É uma cápsula! (...) Está ali uma bandeira!”

Mi.- “ É um tesouro que encontraram na praia!”

M. M. - “Acho que alguém desta escola foi passear ao aeroporto e deixou cair a mala!”

T. R.- “ Se calhar as pessoas perderam a mala!”

J. M. - “Se calhar foi o Sr António!”

G. - “Eu acho que o Sr. António foi viajar de avião e deixou cair a mala porque o avião andava muito depressa!”

Mm. J. - “Sim, eu acho que é do Sr. António!”

G. - “ Eu acho que é um tesouro!”

Jq. - “Não! Eu acho que caiu do avião!”

S. - “ A mala caiu do carrinho por aqueles buracos!”

Af. - “Se calhar o vidro estava partido e ela caiu para o chão. Caiu do vidro do avião!”

J. M. - “ Daqui estou a ver 4 bandeiras e nenhuma é de Portugal!”

A. - “Eu estava a ver outra!”

B. - “ Acho que caiu do avião... do vidro!”

S. - “ Ele pôs na cadeira, o avião tombou e caiu!”

G. - “Os aviões podem andar de cabeça para baixo ou para o lado. O avião virou, depois caiu e o baú ficou no aeroporto!”

A. L. - “ Está escrito ali António Oliva.”

T. R.- “é o dono desta casa!”

A. L. - “ E diz Maria Benedita!”

G. - “É mãe do António!”

A. L. - “ É a mulher dele!”

Af. - “ E também tem o número do António!”

P. G. - “ Se o António é de esponja se calhar as coisas que estão lá dentro também são de esponja.”

M. - “Se calhar tem uma coisa mágica lá dentro!”

Af. - “ Há mais bandeiras e eu conheço uma mas não sei de onde é.”

Mn. J. - “Uma é do Brasil!”

Mt. - ” Espanha!”

Mn. M. – “ Itália e China!”

B. e Mn. J. - “Brasil e Índia!”

M. - “ Porto!”

T. R. - “É da Europa!”

D. - “O avião caiu e depois... perdeu-se!”

Terceiro objecto - João tira a outra marioneta

(...)

Sétimo objeto – Vera tira um tubo com areia

Af. - “É uma coisa para fumar!”

G.- “Olha areia do egipto!”

M.M- “Esta areia deve ser cara e rara!”

M.- “A areia cheira a deserto!”

T. R. - “Pode ser areia do deserto do Egipto!”

T. B. - “ O Egipto é deserto!”

Onde acham que foram buscar?

P. M. - “Foram buscar à praia!”

G. - “ Ao Egipto!”

Oitavo objeto - Laura tira uma mineral

M.M. - “ É uma pedra!”

G. - “ Tem brilhantes. Estão brilhantes!”

Af.- “ Essa pedras têm brilhantes e diferentes cores!”

T. Af.- “ E só podemos encontrá-las nas minas!”

M.- “Parecem gelo!”

Af. - “Ah... uma pérola!”

T. Af. - “É valioso!”

Onde se encontram?

G. - “ Só encontramos se procurarmos muito bem!”

T. Af. - “Nas minas!”

H. - “ Nas grutas!”

T. Af. – “Encontramos nas minas!”

(...)



Com a constante intervenção das crianças foi visível a sua capacidade de imaginação e a sua excelente receptividade ao desconhecido.

Através de um momento espontâneo e facilitador de aprendizagens, num ambiente familiar à criança, conseguimos: estimular o espírito de curiosidade das crianças pelo mundo que a rodeia; alargar os conhecimentos culturais da criança; estimular alguns dos cinco sentidos; verificar e avaliar conhecimentos adquiridos e desenvolver o espírito de grupo e de partilha.

Deste modo podemos verificar o claro empenho e entusiasmo das crianças que nos evidenciou a positividade deste lançamento.

Apêndice nº 9

Autorizações para a participação na abordagem mosaico.

Consentimento Informado

Nós, Alexandra Ricardo, Mafalda Ruivo e Marta Salgado, enquanto estagiárias da Escola Superior de Educação de Coimbra, mestrado de Educação Pré-Escolar, vimos por este meio solicitar a sua autorização para realizar a componente de investigação do nosso relatório final com o seu educando. É um projeto com recurso à Abordagem de Mosaico. Esse projeto tem como objetivo conhecer a perspetiva das crianças sobre o Jardim-de-Infância. A Abordagem de Mosaico é um multi-método participativo e reflexivo, que inclui as crianças, pais, educadoras e auxiliares, tratando as crianças como agentes da sua própria vida e reconhecendo as suas diferentes linguagens e vozes. Com este pretende-se que as crianças se expressem livremente, mostrando quais os seus reais interesses. O envolvimento neste projeto terá um carácter facultativo, ou seja, cada criança decidirá se quer participar ou não. Todas as informações recolhidas (fotografias, desenhos, intervenções), são para uso exclusivo no relatório final/tese de mestrado. Estas não serão de fácil e direta percepção da identificação das crianças, garantindo assim o seu anonimato.

Tem o direito de rever os materiais e conteúdos elaborados e, caso assim decida, pedir-nos para os omitir ou eliminar na totalidade.

Qualquer problema ou dúvida pode/deve contactar as educadoras cooperantes Joana Vila Nova e Raquel Maricato.

Compreendo e aceito os procedimentos enumerados e autorizo, enquanto tutor legal e encarregado de educação, a utilização das imagens da criança neste contexto.

Coimbra, 8 de Maio de 2014

O coordenador pedagógico do JISASUC.

Data: ____/ ____/ ____

Nome da criança: _____

Assinatura do encarregado de educação da criança:

Apêndice nº10

Questões orientadoras para a Abordagem Mosaico

Para as crianças:

- O que mais gostas no JI?
- O que menos gostas no JI?
- O que mais gostas de fazer com o adulto X?
- O que é que os adultos fazem no JI?
- Quais são os amigos favoritos, com quem mais brincas?
- Que local gostas mais no JI?
- Que local gostas menos?
- O que gostavas de mudar no JI?
- Que momento do dia mais gostas?
- De tudo o que já fizeste no JI, o que gostaste mais?

Para os pais:

- Acha que o seu filho gosta de vir ao JI?
- Que atividades mais gosta?
- O que acha que ele sente em relação ao JI?
- O que é que ele acha que vem fazer ao JI?
- Como seria um bom dia para o seu filho?
- Um momento que o seu filho mais tenha gostado?

Para a educadora e assistente operacional:

- O que é que a criança X mais gosta do JI?
- Acha que a criança X gosta do JI?
- Um dia bom, como seria?
- E um mau dia?
- Quem a pessoa que a criança X gosta mais?
- Que tipo de atividade a criança X mais gosta

Apêndice nº11

Tabelas da abordagem mosaico

Quadro nº 1- Tratamento de dados da conversa com a Criança N

Categories	Subcategorias	Unidades de Registo
Gostam de frequentar o JI?	Gosto	“sim...”
	Realização	“...Porque gosto de brincar.”
Do que mais gostam?	Espaços	“ Gosto do quintal, porque dá para subir nas escadas e descer nos escorregas e brincar nas casinhas. Também de brincar uma caixa de areia.”
Do que menos gostam?	Atitudes	“Não gosto que façam disparates.”
Os adultos, como os veem?	Conversar	“Gosto da Elisa, porque lhe posso contar coisas”
	Ensinar	“Os crescidos fazem os trabalhos dos projetos...”
	Brincar	“... e também brincam. Só que os adultos não brincam.”
Espaços que mais gostam?	Exterior	“Gosto mais do quintal porque tem lá muitas coisas para brincar”
	Interior	“Gosto mais dos cabides, porque tem lá uma sala de música”

Espaços que menos gostam?	Exterior	
	Interior	“Do ateliê. Porque tem lá muitas coisas para fazer, muitos projetos, e eu não gosto. Gosto de fazer poucos!”
O que mudavam?	Espaço	“A casinha amarela e mais baloiços na árvore”
E os amigos?	Gosto	“A M. é a minha amiga, porque eu gosto de brincar com ela aos esquinhos voadores”

Quadro nº 2: Tratamento de dados da conversa com a criança Y

Categories	Subcategorias	Unidades de Registo
Gostam de frequentar o JI?	Gosto	“Porque gosto muito de vir”
	Adultos	“(…) e porque o outro era para os 3 anos e os papás mudaram-me”
Do que mais gostam?	Espaços	“Dos baloiços, porque eles baloioçam muito”
	Projetos	“são importantes porque são para nós sabermos tudo sobre os projetos”
Do que menos gostam?	Espaço	“Dos túneis de erva. Não gosto nada!”
	Ensinar	“Acho que eles ensinam muito os meninos. Eu gosto mais de

Os adultos, como os veem?		aprender coisas novas”
Espaços que mais gostam?	Exterior	“Gosto da caixa de areia, dá para nós fazermos castelos e desenhos”
	Interior	“Sala das tartarugas, da sala dos leões e cá fora!..”
Espaços que menos gostam?	Exterior	“Não gosto das casinhas porque estão muito sujas.” “...Gosto menos das casinhas (aquelas ali), porque tem pouco espaço.”
O que mudavam?	Espaço	“Mudava a casinha para outra, uma muito grande como uma a sério. (...)”
	Vestuário	“O meu chapéu e o bibe para os outros”

Quadro nº 3: Tratamento de dados das crianças U ,S ,V e A

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo
Gostam de frequentar o JI?	Gosto	V- “Sim” A- Gosto muito”
	Gosto	A- “Porque é fixe!”
Porque é que acham que vêm?	Adultos	V-“ Porque os adultos não podem ficar sempre com os filhos. Têm de ir trabalhar e não

		podem levar os filhos!”
Do que mais gostam?	Espaços	
	Projetos	U- “Eu gosto de desenhar projetos” U-“ Eu gostei de aprender projetos e de ver as coisa do baú, porque tinha coisas bonitas!”
	Gosto	S-“ Eu gosto de brincar!” V- “ Gosto de brincar” A- “ De comer”
Do que menos gostam?	Espaço	
Os adultos, como os veem?	Conversar	V-“ Conversam sobre a vida deles!”
	Ensinar	U-“ Acho que ensinam sobre os projetos!” S-“ Tratam os dói-dóis e aprendem a trabalhar com os projetos”
	Cuidar	V-“ Tomam conta dos meninos!”

<p>O que gostavam que fizessem?</p>	<p>Brincar</p>	<p>S- “ Eu gostava que os adultos brincassem como uma criança!”</p> <p>U-“ Eu gostava que os adultos não mudassem de sala.. porque eles às vezes saem e eu não gosto.”</p>
<p>Adulto com quem mais se identifica?</p>	<p>Adulto de referência</p>	<p>U-“ A Raquel”</p> <p>S- “ A Marta”</p>
<p>Espaços que mais gostam?</p>	<p>Exterior</p>	<p>U-“ O meu lugar favorito é o quintal porque tem baloiços e coisas para brincar!”</p> <p>V-“ Os escorregas!”</p> <p>S-“ A relva”</p> <p>A- “ A rua “</p>
	<p>Interior</p>	
<p>Espaços que menos gostam?</p>	<p>Exterior</p>	<p>U-“ Eu gosto menos da casinha azul porque ela está suja!”</p> <p>S- “Eu não gosto da loja, porque tem cadeiras lá dentro...!”</p> <p>V-“ A casa amarela, porque eu não gosto do telhado e das paredes e do chão, estão sujos.”</p>
	<p>Interior</p>	
<p>E os amigos?</p>	<p>Gosto</p>	<p>V- “Gosto de brincar com os meninos”</p>

Quadro nº 4: Tratamento de dados da educadora relativamente à criança N

Categories	Subcategories	Unidades de Registo
Gosta de frequentar o JI?	Gosto	“Sim, gosta”
	Realização	
Porque é que acha que vem?	Gosto	“Gosta de brincar...”
	Projetos	“... e talvez para aprender projetos.”
Do que mais gosta?	Ar livre	“Brincar lá fora...”
	Conversar	“... Conversar com os adultos sobre as coisas dela...”
Do que menos gostam?	Espaço fechado	“Um dia que passemos o dia todo aqui na sala...”
Os adultos, como os veem?	Conversar	“ Tem uma boa relação com os adultos. procura muito a Elisa para as conversinhas, o colinhos...”
	Ensinar	“... Procura-me a mim para as questões de aprendizagem.”
	Brincar	“ Ela procura o adulto com jogos ou brincadeiras específicas. Normalmente quando parte dela ela aproxima-se, não pede diretamente.”
	Exterior	“É o quintal, porque tem mais novidades e coisas para fazer!”

Espaços que mais gostam?		
Espaços que menos gostam?	Exterior/interior	“... Um espaço que ela ache esteticamente não esteja bonito, aprazível”
O que mudavam?	Espaço	“No quintal, eu acho que punha mais baloiços e um balancé.
E os colegas, qual a relação?	Gosto Identificação	“ Ela dá-se muito bem com os coleguinhas...” “ Ela tem uma relação muito engraçada com o PM e também brinca muito com a MV.”

Quadro nº 5: Tratamento de dados do encarregado de educação da criança N

Categories	Subcategories	Unidades de Registo
Gosta de frequentar o JI?	Gosto Brincar Colegas	“Pensa muito bem, tem uma reação muito positiva. Gosta dos colegas, de brincar e vem com prazer.”
Porque é que acha que vem?	Brincar	“Que vem brincar. Essencialmente é isso.”
Do que mais gosta?	Ar livre/exterior	“As atividades ao ar livre.”
	Brincar Conversar	“Um dia com muita brincadeira, histórias e a dimensão da aventura.”
O que seria um dia menos bom?	Espaço Clima	“Seria um mau dia em termos de clima ou que tivesse acontecido alguma coisa que não fosse do seu agrado.”
Os adultos, como os vêem, que tipo de relação tem?	Identificação	“Tem boa relação com a Elisa.”
Espaços que mais gostam?	Exterior	“Gosta do espaço exterior.”
O que mudavam?		“Não faz referência a nada em especial.”
E os colegas, qual a relação?	Gosto Identificação	“De um forma geral gosta de todos, embora se destaquem 3 ou 4 nomes que constam mais nas suas conversas, a MV e a M. “

Quadro nº 6: Registo das respostas as assistente operacional da sala dos leões

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo
Gosta de frequentar o JI?	Gosto	“Sim. Não faz birras.”
Porque é que acha que vem?	Conversar Brincar	“Para brincar e falas das coisas dela.”
Do que mais gosta?	Desenhar Brincar ao ar livre	“Gosta muito de fazer desenhos, de brincar na areia e na corda.”
Do que menos gostam?	Refeição	“ A hora de almoço, come bem mas por vezes precisa de ajuda na sopa.”
Os adultos, como os veem?	Identificação	“ Comigo, com a Raquel e a Alcidia.”
	Conversar	“... Gosta de conversar, mas quando estão menos crianças. Fala de assuntos que sejam relacionados com coisas que tenha feito, coisas dela.”
Espaços que mais gostam?	Exterior	
Espaços que menos gostam?	Interior	“Estar todo o dia dentro da sala.”
E os colegas, qual a relação?	Gosto	“Identifica-se muito com M e brinca muitas vezes sozinha.
	Identificação	

Quadro 7- Triangulação de dados acerca do que a criança N pensa sobre o Jardim-de-infância

Categorias	Subcategorias	Crianças	Equipa educativa	Pais
Gosta de ir ao J.I?	Gosto	X	X	X
Porque acha que vem ao J.I?	Brincar			X
	Gosto		X	X
	Projetos		X	
O que mais gosta?	Espaço	X		
	Exterior/ar livre	X	X	X
	Brincar		X	X
	Desenhar		X	
	Conversar		X	X
O que menos gosta?	Refeição		X	
	Atitudes	X		X
	Espaço fechado		X	
	Clima Muitos projetos	X	X	X
Relação criança/adulto.	Conversar	X	X	
	Ensinar	X	X	
	Brincar	X	X	
	Identificação	X	X	X
Espaço que mais gosta.	Exterior	X	X	X
	Interior	X	X	
Espaço que menos gosta.	Interior		X	
	Sótão	X		

O que mudava.	Espaço exterior/ quintal	X	X	
Relação criança/colegas	Gosto	X	X	X
	Identificação	X	X	X

Apêndice nº 12

Fotografias da manta mágica



Figura 36- Crianças a desenharem os adultos, para colocar perto das suas opiniões sobre os mesmos e o respetivo desenho.

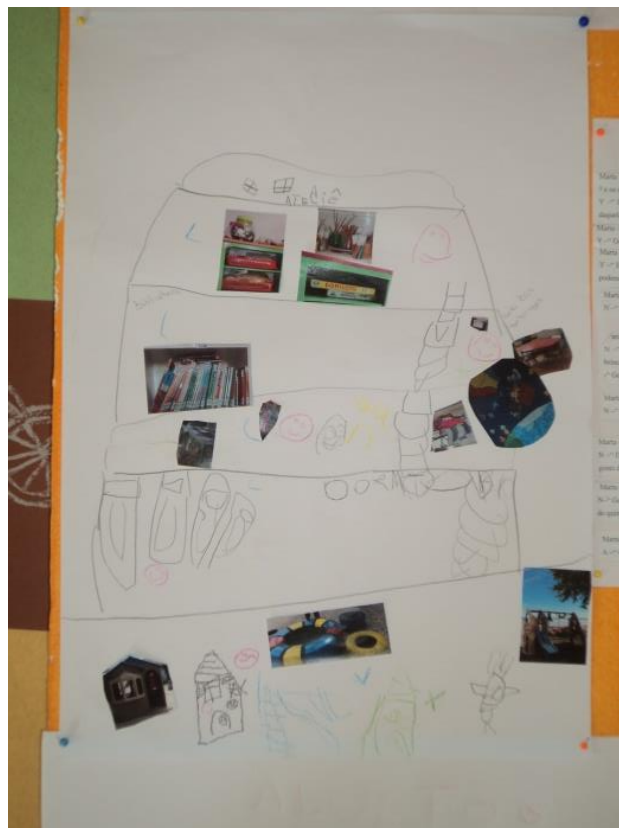


Figura 37- Um dos mapas que estava na manta mágica.



Figura 38- Manta mágica final.

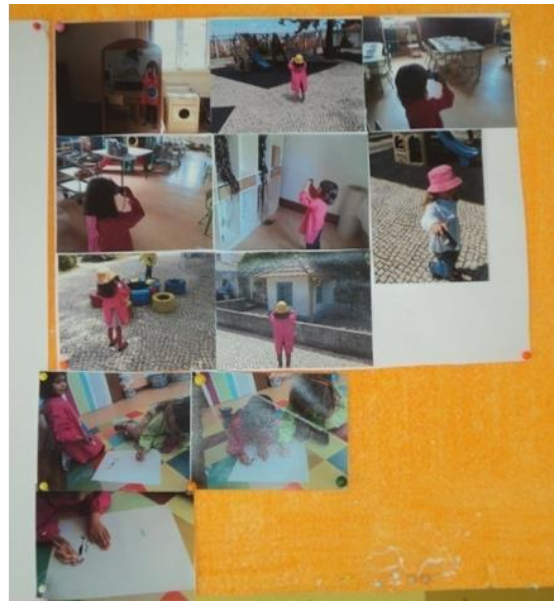


Figura 39- Área da manta que tinha fotografias das crianças a fotografarem para os seus mapas.

Apêndice nº13

Desenhos dos cartazes das emoções elaborados pelas crianças.



Figura 42- Criação do cartaz da tristeza.



Figura 43- Criação do cartaz da alegria.



Figura 41- Cartaz da raiva.



Figura 40- Cartaz do medo

Apêndice nº 14

Fotografias que as crianças tiraram quando trabalhamos as emoções.



Figura 44- Criança a expressar/representar medo.



Figura 45- Criança a expressar/representar tristeza.

Apêndice nº15

As histórias criadas pelas crianças sobre as marionetes e os objetos do baú.

Criança L

“Era uma menina na Torre Eiffel que estava com os seus netos, esta menina é a mãe do Sr. António. Eles foram ver o *mickey mouse*, estavam felizes por terem ido a torre Eiffel e por estarem a viajar. Foram ver a torre Eiffel, foram para o hotel que estava em França e depois eles foram a piscina do hotel, foi a avó, os seus netos, o Sr. António e a sua mulher, a Maria Benedita. Foram no avião. Eles tinham aquela torre Eiffel porque eram das chaves do António, compraram lá no restaurante onde foram almoçar. “