

**esec**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**

---



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Pré-Escolar

## **A Brincar Aprende-se**

Vera Lúcia Mendes Ferreira Ramos

Coimbra, 2018

Vera Lúcia Mendes Ferreira Ramos

## Relatório Final:

### A Brincar Aprende-se

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 Ana Maria Sarmiento Coelho

Arguente: Prof. Doutora Maria Madalena Belo da Silveira Baptista

Orientador: Prof. Doutora Vera Maria Silvério do Vale

Julho 2018

## **Agradecimentos**

À minha família que me apoiou ao longo de todo o meu percurso académico e que me permitiu chegar ao último ano de curso, para que me pudesse formar como educadora de infância.

Ao meu companheiro, por todo o apoio e força que me deu para continuar, sem nunca desistir.

A todas as minhas companheiras de viagem, Cátia, Estrela e Marília, amigas para a vida, obrigada por lutarem sempre a meu lado, pela confiança, pelo carinho e amizade, por todos os momentos partilhados.

Aos professores, um obrigado especial pela transmissão de conhecimento e sabedoria, apoio e colaboração na construção da minha identidade profissional.

Às crianças, sem elas este percurso não faria qualquer sentido. Foram fantásticas, aprendi e cresci com elas.

Às educadoras que estiveram presentes nos meus estágios, obrigada pela confiança, apoio, partilha e disponibilidade.

E por fim, a mais importante, a minha filha, muito desejada, que faz de mim uma mãe muito realizada, termino este percurso dedicando-o a ela.



## **A Brincar Aprende-se...**

### Resumo:

Brincar é atividade mais importante para o desenvolvimento da criança, o que deve ser valorizado e promovido pelos pais e educadores. O presente Relatório Final é o culminar de um trabalho desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionado, em contexto de creche e de jardim-de-infância, com a finalidade de obtenção do grau mestre em Educação Pré-escolar.

Este apresenta uma abordagem reflexiva e outra descritiva dos momentos e experiências vividas ao longo dos estágios de creche e pré-escolar.

Deste modo é feita uma breve caracterização dos centros de estágio e a descrição de cinco experiências-chave.

**Palavras-chave:** Abordagem Mosaico, Aprendizagem, Brincar, Estágio, Experiências Chave.

## **Playing is learning ...**

### **Abstract:**

Playing is more important activity for the development of the child, which should be valued and promoted by parents and educators. This Final Report is the culmination of a work developed within the scope of the Supervised Teaching Practice, in the context of nursery and kindergarten, with the purpose of obtaining the master's degree in Pre-school Education.

This presents a reflective and descriptive approach to the moments and experiences lived through the stages of nursery and preschool.

This gives a brief description of the training centers and the description of five key experiences.

**Keywords:** Mosaic Approach, Learning, Playing, Stage, Key Experiences.

## Conteúdo

Agradecimentos .....	I
Introdução.....	1
PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO.....	5
CAPÍTULO I – CONTEXTO EDUCATIVO EM CRECHE .....	7
1. Caraterização da Instituição.....	9
2. Caraterização do grupo.....	10
3. Caraterização e Organização do ambiente educativo .....	10
4. Organização do Tempo .....	12
Tabela 1 - Rotina Diária do grupo de crianças da “Sala B 2 anos” .....	13
5. Metodologia Utilizada Pela Educadora Cooperante.....	14
6. Integração - Implementação.....	15
7. Fase de retrospectiva.....	19
Capítulo II - Jardim de Infância.....	21
1. Caracterização da Instituição .....	23
2. Caracterização e organização do grupo .....	23
3. Organização do Espaço .....	26
4. Organização do tempo.....	27
5. Dinâmicas Relacionais.....	28
6. Caraterização das práticas da Educadora Cooperante .....	29
7. A Avaliação.....	32
8. Fase de Integração .....	33
9. Projeto “Horta Viçosa da Solum” .....	36
9.1. Fase 1- Definição do problema .....	36
9.2. Fase 2 – Planificação e Desenvolvimento do Trabalho.....	37
9.3. Fase 3 – Execução .....	38
9.4. Fase 4 – Divulgação e Avaliação.....	44
PARTE II .....	47
EXPERIÊNCIAS - CHAVE .....	47
1. A brincar aprende-se.....	49
2. Importância das Brincadeiras no Exterior.....	52
3. Abordagem de Mosaico - A perspetiva das crianças sobre o Jardim-de-Infância	55

4.	Relação Creche/Jardim de Infância – Família.....	63
5.	Papel da Família no Brincar da Criança .....	66
6.	Considerações Finais .....	69
	Referências Bibliográficas .....	73
	APÊNDICES.....	79
	SECÇÃO A - CRECHE.....	81
	SECCÇÃO B – JARDIM DE INFÂNCIA .....	95

## **Abreviaturas**

ARPA - Associação pela Redução Populacional e Abandono de Cães e Gatos

AAF – Atividades de Apoio à Família

EB1 – Escola Básica 1

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

SNIPi – Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância



## **Introdução**



Hoje em dia, o papel do educador nem sempre é devidamente valorizado pela sociedade, contudo os profissionais desta área são fundamentais para o desenvolvimento das crianças, uma vez que proporcionam experiências e vivências únicas nas suas aprendizagens. Neste sentido “o educador tem também um importante papel ao nível da estimulação da curiosidade da criança, de novas capacidades e impulsos de autonomia e independência. Através do uso da linguagem e gestos, o adulto também tem um importante papel medidor das aprendizagens” (Portugal, 1998, p.207).

Este Relatório Final foi realizado no âmbito da unidade curricular da Prática Educativa, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) da Escola Superior de Educação (ESEC) do Instituto Politécnico de Coimbra (IPC) para obtenção do grau de mestre.

O estágio realizado em creche decorreu de 22 de outubro a 5 de dezembro de 2014 com um grupo de crianças de 2 anos. Neste estágio, além da observação do ambiente educativo, também foi solicitado que desenvolvesse algumas tarefas pontuais com as crianças. Assim, realizei diversas iniciativas espontâneas e planeadas com as crianças, tendo em conta as suas características e necessidades, apoiando-as durante as suas rotinas diárias, dando privilegio aos momentos de aprendizagem.

O estágio realizado no jardim-de-infância decorreu de 21 de janeiro a 13 de maio de 2015, com um grupo de crianças com idades entre os 3 e os 6 anos de idade. Neste estágio, além da observação do ambiente educativo, houve também uma entrada progressiva na prática educativa, primeiro com a realização de atividades pontuais e depois com a execução de um projeto segundo a pedagogia de trabalho de projeto. Houve diversas atividades pontuais que propus e desenvolvi, tendo em conta os interesses das crianças e foi realizado o projeto “A Horta Viçosa”.

O Relatório encontra-se dividido em duas partes, a primeira contém o capítulo I e II. O primeiro capítulo é sobre o estágio realizado em contexto de creche. O segundo é sobre o estágio em jardim-de-infância. Ambos os capítulos têm a caracterização da instituição, das salas e dos grupos de crianças. Contam ainda com as práticas das educadoras cooperantes, bem como a descrição das minhas atividades pontuais e reflexão sobre as mesmas.

A segunda parte do relatório diz respeito às experiências-chave que fizeram parte dos contextos de estágio. Sendo elas: A Brincar Aprende-se, Espaços Exteriores, Abordagem Mosaico, Relação Escola-Família e o Papel da Família no Brincar da Criança.

## **PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO**



## **CAPÍTULO I – CONTEXTO EDUCATIVO EM CRECHE**



Segundo Portugal (1998) “A creche é uma realidade e uma necessidade para milhares de famílias.” (p.14) E “surgem como um meio de cobrir as necessidades das famílias que, frequentemente por razões económicas, não podem de outro modo realizar a educação das suas crianças.” (p.123-124)

A creche tem características próprias que a distingue dos outros níveis de ensino, nesta valência não existem conteúdos pragmáticos, nem currículo próprio, mas cada vez se nota mais a necessidade de encontrar linhas orientadoras.

Tal como refere Vasconcelos (2012) “A educação dos 0 aos 3 anos não pode, pois, ser obrigatória, mas deve ser universal, de modo que as famílias disponham de serviços de alta qualidade a quem entregar os filhos.” (p.9) As famílias são os pilares mais importantes, fundamentais na educação das crianças. Desta forma deve haver uma relação de respeito e cooperação com as famílias das crianças para promover um bom desenvolvimento global.

## **1. Caraterização da Instituição**

A instituição incorpora a valência de creche e jardim-de-infância, tem atualmente 220 crianças, 150 em jardim e 70 em creche.

A creche é composta por:

- 2 Berçários e 2 salas parque, frequentadas por 8 e 10 bebés, em cada 1 das salas.
- 2 Salas de 1 ano
- 2 Salas de dois anos.

As salas de 1 ano são compostas por 11 ou 12 crianças, as dos 2 anos são constituídas por 15 ou 16 crianças.

No jardim de Infância funcionam seis salas com 25 crianças, cada uma. Estas salas funcionam em sistema rotativo três a três (2 salas dos cantinhos, 2 salas de expressões e 2 salas de ciências e tecnologias).

Para além destas salas existem 2 salões polivalentes que se destinam a atividades de psicomotricidade, 6 casas de banho, 3 para crianças e 3 para adultos, refeitório, copa, gabinete e sala de trabalho.

O espaço exterior, todo ele é vedado, composto por um parque infantil com baloiços, escorrega, pneus, triciclos e casa das histórias. (Figs.1,2,3 e 4) No jardim contêm uma horta pedagógica (Fig.5), cozinha de lama e campo de jogos, caixa de construções, jardim do coreto e todo um ajardinado à volta da instituição.

## **2. Caraterização do grupo**

O grupo da Sala onde realizei o estágio era constituído por 16 crianças na faixa etária dos 2 anos de idade, sendo 9 do sexo feminino e 7 do sexo masculino.

O grupo caracteriza-se por ser autónomo, interessado e bastante cooperante nas atividades. As crianças, na sua maioria, são independentes ao nível das tarefas de higiene. Gostam imenso de atividades de escolha livre, de brincar ao ar livre e de jogos; são alegres; bem-dispostos e manifestam um grande interesse por livros. Algumas crianças requerem ainda muita atenção e cuidados do adulto. Todas as crianças exploram com interesse e desembaraço o espaço envolvente e os seus materiais.

O grupo apresenta diferenças no que respeita às aquisições/competências linguísticas ao nível da compreensão e expressão da linguagem, todos demonstram entender o que é dito, cumprindo as orientações do adulto.

## **3. Caraterização e Organização do ambiente educativo**

Segundo Portugal (1998),

“O ambiente da creche não é definitivo. Planear, arranjar, avaliar e rearranjar é um processo contínuo na busca da qualidade e daquilo que melhor se adequa às crianças em questão. Fundamentalmente referimos aqui fatores que influenciam a qualidade do contexto ao nível da segurança, saúde, desenvolvimento e aprendizagem, que incluem aspetos como espaços, equipamentos, brinquedos e

materiais. O ambiente físico é apenas uma parte de tudo aquilo que em conjunto faz a qualidade de um contexto” (p. 204).

Todo o ambiente criado na sala e no espaço educativo tem um papel fulcral no comportamento e nas atitudes da criança. É importante que o ambiente seja propício ao desenvolvimento de interações positivas entre o próprio grupo e deste com o adulto.

A sala de atividades está dividida em várias áreas, cozinha, quarto, área de expressão plástica (colagem, modelagem e pintura); área da biblioteca, (cantinho da leitura) e a área do tapete.(Figs.7, 8 e 9)

Na área da casinha, este espaço encontra-se bem equipado, tendo uma cozinha, uma mesa com bancos, neste espaço, as crianças imitam frequentemente situações quotidianas (jogos faz-de-conta), explorando vários objetos, particularmente utensílios de cozinha. Esta é uma área “(...)que todas as salas devem ter, seja ela mais ou menos estruturada, é um hino à imaginação e criatividade, ao jogo do faz-de-conta, vivência de papéis, mas também de exercitação da linguagem, respeito pelos outros, responsabilidade e organização do espaço” (Cordeiro, 2008, p.372)

A área do tapete é um local utilizado pela educadora em atividades de grande grupo (conto de histórias, cantar músicas) ou pelas crianças em atividades de pequeno grupo (construção de puzzles, jogos de encaixe, cubos para empilhar, entre outros).

A sala é composta por uma mesa e várias cadeiras, é nesta área que as crianças podem desenvolver a motricidade fina e a sua criatividade através das várias construções gráficas que podem realizar com pincéis, lápis de cores ou de cera, entre outros materiais propostos pela educadora.

Área do quarto: zona do desenvolvimento simbólico, onde existe uma cama, roupas, um toucador (com escovas, secador e frascos de perfume) elementos que permitem às crianças criar situações do dia-a-dia.

Os materiais lúdico-didáticos disponíveis na sala são diversificados, adequados e em bom estado de conservação e todos ao nível das crianças para que

livremente os possam manusear. Assim como os jogos didático-pedagógicos são de grande diversidade.

Ao longo dos espaços estão expostos materiais elaboradas pelas crianças, na sequência das diversas atividades desenvolvidas.

A gestão do tempo, do espaço, dos recursos e dos saberes é feita em parceria com as crianças.

É importante considerar o espaço onde decorrem as atividades, sejam no interior, ou exterior, o grupo de crianças e o tempo destinado às atividades. A dinamização e concretização das atividades, sejam elas livres ou dirigidas, exigem uma determinada organização do grupo, o número de meninos, se é individual, a pares ou em grande grupo.

O espaço deve proporcionar às crianças conforto, segurança e bem-estar, para as crianças melhor descobrirem o meio que as rodeia, através dos sentidos e das suas ações.

Os espaços são muito bem conseguidos e muito bem organizados, a sala tem dimensões razoáveis e cores apelativas, apresenta um formato retangular, é ampla o que permite que as crianças circulem livremente no espaço e dividida por áreas. Há a salientar a luminosidade e a possibilidade de visualizar o espaço exterior.

#### **4. Organização do Tempo**

A rotina diária é muito importante para a criança, uma vez que lhe proporciona uma sequência de acontecimentos que ela segue e compreende, ou seja, oferece-lhe uma estrutura dos acontecimentos do dia, permite à criança que antecipe os acontecimentos que se seguem, dando-lhe assim segurança e desenvolvimento da sua autonomia. A rotina é flexível.

Para Hohmann e Post (2003): “ Os horários e as rotinas são suficientemente repetitivos para permitirem que as crianças explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento, embora permitam que as crianças passem suavemente, ao seu ritmo, de uma experiência interessante para outra.” (p.15)

A organização do tempo faz-se de modo flexível, no entanto existe uma rotina diária que segue a seguinte ordem:

Rotinas	Horas
Acolhimento	7h45 / 9h
Higiene	9h/ 9h15
Atividades orientadoras/ livres	9h15 / 11h45
Higiene	11h45/ 12h
Almoço	12h/12h45
Higiene	12h45/ 13h
Período da sesta	13h/ 15h
Higiene	15h/ 15h15
Lanche	15h15/ 16h
Higiene	16h/16 h15
Atividades orientadas/ exploração das áreas	16h15/ 18h
Atividades livres no salão e saída	18h /18h30

**Tabela 1 - Rotina Diária do grupo de crianças da “Sala B 2 anos”**

Citando as OCEPE (M.E, 1997): “ A sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é

intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever à sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações. Nem todos os dias são iguais, as propostas do educador ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual” (p.40)

## **5. Metodologia Utilizada Pela Educadora Cooperante**

Ao iniciar o estágio tive imensas dúvidas, senti algumas dificuldades e queria alterar algumas práticas que considerava menos apropriadas, seguindo os conselhos da educadora cooperante.

Em relação à prática da educadora, através das observações e de diálogos com a mesma, verifiquei que ela tinha em grande consideração a opinião e as sugestões de trabalho das crianças, ao propor as atividades, procurava ir ao encontro dos interesses das crianças sempre que possível.

A educadora utilizava o modelo High Scope, promovia a exploração individual e fomentava a autonomia, modelo que nasceu em 1962 e que se baseia numa perspetiva construtiva da aprendizagem, conferindo grande enfoque às atividades centralizadas na ação, privilegiando o princípio “learn by doing” (aprender fazendo) (Pires, 2007). A educadora segundo este modelo, assume um papel de orientadora, coadjuvando as crianças nas experiências e nas atividades, permitindo ao grupo uma exploração assente na descoberta pela ação, contribuindo para o seu desenvolvimento intelectual, social, emocional e físico.

De acordo com Pires (2007), este modelo valoriza outras dimensões, tais como: a rotina diária, o espaço e as interações (adulto-criança, criança-criança, adulto-adulto), colocando a criança sempre no centro das suas descobertas, incentivando a uma ação baseada na autonomia.

A educadora cooperante considera o relacionamento entre a instituição e a família muito importante. À equipa educativa cabe a função de continuidade e complementaridade de papéis entre a família e a instituição, compreender e respeitar cada família no seu contexto relacional, procurando harmonizar-se com ela, no que diz respeito ao trabalho a desenvolver. Assim, a relação criada e fomentada entre a

equipa educativa e os pais assume grande importância, refletindo-se no próprio bem-estar da criança e no modo como ela age diariamente no contexto de creche.

Sempre que as educadoras acharem pertinente, os pais são convidados a colaborar nas atividades.

As planificações são flexíveis, adaptando-se aos interesses e necessidades do grupo. As atividades que estão planeadas podem sofrer alterações e surgirem sugestões por parte das crianças espontaneamente. Para introduzir as atividades a educadora normalmente recorre a histórias e lengalengas e a passagem de uma atividade para a outra é sempre feita de forma interligada.

No decorrer da prática educativa, procurei conhecer/perceber a realidade da criança, para posteriormente me adaptar às estratégias face às vivências e experiências das crianças. Procurei ser um elemento apoiante das conversas e brincadeiras das crianças. Para tal, fiz uma observação atenta e diária das suas ações. A relação adulto-criança é de respeito, de afetividade, de diálogo e de cooperação. A educadora participa nas atividades das crianças, incentivando-as a expressarem-se oralmente diante de todo o grupo. Para criar um clima de cooperação e interajuda, foram desenvolvidos diversos momentos em grande e pequeno grupo.

## **6. Integração - Implementação**

Fomos apresentadas às colegas de trabalho, consoante íamos passando pelas salas, porque ali não há educadoras e auxiliares há um conjunto de pessoas que se ajudam mutuamente, o que achámos muito gratificante. Fomos distribuídas pelas salas, apresentadas às crianças com quem íamos ficar durante os dias de estágio e de seguida acompanhámos e ajudámos a dar o almoço.

Nas refeições, verifiquei que cada criança come ao seu ritmo. A maioria é autónoma e sabe estar à mesa, existindo algumas exceções, que necessitam de ajuda.

Como refere Cordeiro (2010), para além de alimentar, o almoço serve “do ponto de vista de socialização, também para criar uma maior autonomia (...)

estimulada pelos outros e por um sentido correto da competição, o que faz comerem tudo pelo seu punho.” (p. 373)

Após a higiene feita, as crianças dirigiram-se ao dormitório para fazerem a sua sesta. São motivadas pela educadora e auxiliam a retirarem os sapatos e calças/saias sozinhas. Segundo as OCEPE (ME, 1997, p.53); “Adquirir maior independência significa (...) ir dominando determinados saber-fazer – vestir-se, despir-se, comer utilizando adequadamente, etc. – e também ser capaz de utilizar melhor os materiais e instrumentos à disposição – jogos, tintas, pincéis, lápis...”. No final da sesta seguiu-se para o lanche, que foi especial, porque foram lanchar ao Jardim do Vento, dando muita diversão às crianças.

Destaco algumas das atividades dirigidas pela educadora que me suscitaram algumas dúvidas, o dia em que as crianças foram para o jardim do coreto, pintar livremente com tintas e pincéis, andarem descalças na relva, para as sentirem, não achei muito conveniente, visto ser de manhã e ainda a relva estar molhada, podendo provocar algumas gripes ou bactérias nas crianças. Mas a atividade correu bem e as crianças gostaram muito.

Todos os dias a educadora ou a auxiliar fazia pelo menos uma leitura de uma história, sempre dramatizada com entusiasmo, e ouvida com muita atenção. Destaco a leitura da história “ O primeiro passeio do bolinha”, um livro de Eric Hill, no qual a sua leitura foi feita na casa das histórias, situada no exterior. De seguida as crianças exploraram e manusearam alguns livros existentes nesta casa, arrumando-os com cuidado e partilhando as histórias com os amigos da sala.

Quase todos os dias a educadora canta os bons dias, iniciando o dia, de seguida presenças, e tabela do tempo, as crianças colocam o seu símbolo junto da sua fotografia, como afirma Cordeiro (2008) “o mapa das presenças pode ser instituído desde as idades mais pequeninas, é pois uma forma de dizer «Estou cá hoje!» E ainda que “o mapa das presenças pode ter inúmeras funcionalidades desde adquirir noções matemáticas, introduzir a leitura através do reconhecimento das letras e organizar temporalmente”. (p.371)

Sempre que é desenvolvida uma atividade, antes a educadora explica o que se vai fazer, depois dá livre escolha às crianças para escolherem as áreas onde querem brincar enquanto esperam pela sua vez de realizarem as atividades dirigidas. A utilização das áreas permite que as crianças se organizem de uma forma mais autónoma. O processo de aprendizagem implica também que as crianças compreendam como o espaço está organizado e como pode ser utilizado. O conhecimento do espaço, dos materiais e das atividades possíveis promovem a autonomia da criança e do grupo.

Os passeios pelos jardins, as brincadeiras ao ar livre, são uma constante na instituição, as educadoras valorizam muito o exterior e as crianças apreciam imenso.

Houve a comemoração dos bolinhos e bolinhós, uma manhã diferente para as crianças, pois saíram todos os grupos, visitaram as várias salas da instituição para cantar os bolinhos e bolinhós, foi engraçado porque em cada paragem que as crianças cantavam e as pessoas tinham qualquer coisa para lhes oferecer.

Também houve uma grande exposição de abóboras, na nossa escola, a maioria foram para a beira da estrada da nossa instituição, decoradas pelos pais e crianças, ficando à vista de toda a comunidade envolvente.

Segundo Gabriela Portugal (p. 198) “Os interesses e capacidades das crianças durante os 3 primeiros anos de vida modifica-se rapidamente e somente através de observações cuidadosas, conhecimento e uso imaginativo de diferentes recursos é possível oferecer atividades estimulantes e envolventes que permitam à criança oportunidades de concentração, descoberta e de júbilo pelo sucesso e vitória. O educador deve ser capaz de articular o jogo e as necessidades de aprendizagem da criança apresentando alternativas às ideias correntes que trabalhar com bebés é pouco motivador, rotineiro e aborrecido.”

Após algumas reuniões de debate com a educadora começámos nós estagiárias a orientar as tarefas, visto que até aqui só apoiávamos a educadora e auxiliar nas tarefas por elas propostas e nas rotinas das crianças, quando estas necessitavam de ajudam ou a pediam. Começamos por leituras de histórias, exploração do painel musical, levando uma figura das castanhas para introdução da nova canção “Castanhas de S. Martinho”. Exploramos os frutos de inverno, fazendo

de seguida a atividade da técnica do berlinde, (Figs.16, 17 e 18) dando o resultado um jogo que foi explorado, por cores, sequências e contagem das mesmas.

Outras das propostas foi o desenho da silhueta das crianças, que foram expostas no corredor junto à sala. (Fig.19, 20, 21 e 22)

Dramatizámos a história “Os 3 porquinhos”, com elementos feitos por nós. (Figs.24 e 25). explorámos o Jogo de faz de conta, as crianças experimentaram a experiencia como se estivessem numa selva a fugir do lobo mau. As crianças ficaram encantadas, no final puderam brincar com as peças da história e eles próprios dramatizaram à sua maneira.

Fizemos a pintura de diversos materiais para mobiles para decoração da sala. (Figs.26 e 27)

Uma das histórias contadas “O Coelho Branco”, mais conhecida como a “Cabra Cabrês”, de António Torrado, história de tapete que fizemos numa manta de bebé.(Fig.28)

Partimos de seguida para a aventura de conhecer os animais da quinta, recorrendo a um Flanelógrafo (Fig.29). A dinamização da atividade passou pela audição de sons, visualização de vídeos, e disposição dos animais no flanelógrafo pelas crianças com velcro, após a identificação do som com o animal e do respetivo alimento.

A nossa seguinte proposta teve como base a história “O Palhaço de Natal”, um livro de Coby Hol, da editora plátano (Fig.30). Por ser época natalícia fomos junto da árvore de Natal ouvir esta história, que contei com muito prazer. De seguida já na sala propusemos às crianças fazerem as personagens da história em pasta de papel. (Figs.31, 32 e 33). Estas personagens foram expostas na sala, ficando a sala mais colorida (Figs.34 e 35).

## 7. Fase de retrospectiva

### Reflexão

O estágio foi uma experiência enriquecedora a nível pessoal, social e profissional. Nas intervenções senti que sou capaz de desenvolver o meu papel enquanto futura profissional, apesar de ainda ter muito para aprender.

A observação serviu de suporte para as intervenções, dado que através dela podemos compreender que em diferentes contextos, existem diferentes formas de agir e de lidar com as crianças. Essa observação permitiu-nos ainda conhecer as necessidades e os interesses de cada uma, para que desta forma pudéssemos planear atividades que fossem ao encontro dessas necessidades e interesses.

Pude constatar que quando as crianças escolhiam a área de interesse para onde iam realizara sua atividade já estavam a planificar e, quando o faziam, “começavam com intenção pessoal, um objetivo, um propósito” (Hohmann & Weikart, 2009, p.249). Por isso, é necessário organizar o espaço para que a sua execução seja um sucesso, daí a importância de todo o material estar ao seu alcance para que possam colocar em prática o que planearam.

Gerir o grupo e arranjar estratégias para ir ao encontro dos seus interesses, saber reagir quando as coisas não correm da melhor maneira, encontrar estratégias para captar a atenção e o interesses do grupo tendo como base a metodologia de projeto e alterar estratégias quando estas não são eficazes, são algumas das aprendizagens que adquiri ao longo do estágio em creche.

Consegui ultrapassar as dificuldades que foram surgindo com a ajuda da Educadora cooperante e da minha colega de estágio, que tiveram um papel fundamental, sempre trabalhámos em conjunto, o que também agradou muito à educadora, num dia uma lia uma história, no outro dia era a outra. As atividades foram sempre coordenadas pelas duas, estando sempre uma no apoio e outra no desenrolar da ação, e vice-versa.

No geral neste estágio aprendi a confiar mais em mim, nas minhas capacidades, estando sempre a contar com o desconhecido, tenho confiança e conhecimento para improvisar nas situações oportunas, não deixando as atividades a meio ou mal exploradas.



## **Capítulo II - Jardim de Infância**



Segundo a Lei-Quadro, a Educação Pré-Escolar destina-se a crianças dos 3 anos até à idade da entrada no ensino básico, sendo a frequência facultativa, devido a que compete em primeiro às famílias a educação dos seus filhos.

## **1. Caracterização da Instituição**

O meio institucional tem um papel importante na educação das crianças. Este constitui um espaço educativo alargado, que possibilita diversas interações, nomeadamente entre crianças, entre grupos de crianças e entre crianças e adultos da instituição (M. E., 1997). O jardim-de-infância onde estagiei encontra-se localizado no distrito e concelho de Coimbra, pertence à rede pública do Ministério de Educação e está integrado num Agrupamento de Escolas. Este localiza-se num edifício, onde há somente um grupo heterogéneo de dezoito crianças, com a presença permanente de uma Educadora de Infância e de uma auxiliar de ação educativa.

## **2. Caracterização e organização do grupo**

A organização do grupo deve potenciar momentos para que as crianças possam trabalhar em pares, em grupos de pares e/ou em grande grupo, para que seja possível construir novos entendimentos sobre os outros e sobre si próprio. “Na educação pré-escolar o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de relação entre adultos e crianças que constitui a base do processo educativo” (OCEPE, 1997, p. 34).

O estágio foi realizado com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5/6 anos de idade. Este grupo era constituído por dezoito crianças, cinco meninas e treze meninos. Quanto às idades das crianças, apenas uma criança tinha 3 anos, nove crianças tinham 4 anos e oito crianças tinham 5 anos de idade (idades relativas a 31 de dezembro de 2014).

Todas as crianças frequentavam o AAF e almoçavam. Três das crianças estão referenciadas com Necessidades Educativas Especiais de caráter permanente. Duas

delas apresentam Problemas de Linguagem e Fala, tendo sido entregue um relatório de cada uma na sua inscrição.

Uma das crianças que tem dificuldades em seguir as regras instituídas mostrando frequentemente uma postura de oposição e desafio, quer com os adultos, quer com os pares. Sendo uma criança muito curiosa e com bons conhecimentos do mundo que o rodeia, permanece num estado constante de ansiedade e falta de concentração, o que lhe dificulta a utilização de conhecimentos de forma autónoma nas atividades propostas. É muito simpático, mas também seletivo, tem algumas dificuldades ao estabelecer relações com os pares, por vezes isola-se das outras crianças.

Outra das crianças é muito sociável, carinhoso, sendo extremamente fácil interagir com ele. Relaciona-se bem com todos os colegas e adultos, revelando muita curiosidade sobre tudo o que o rodeia. Sempre disponível para fazer o que lhe é proposto, tendo dificuldades em demonstrar os seus conhecimentos adquiridos, devido às dificuldades ao nível da comunicação expressiva oral. É notável a evolução da criança em todas as áreas de desenvolvimento, devido à intervenção da educadora, da Educação Especial e do SNIP no seu processo educativo.

A terceira criança referenciada, é tímida e reservada com pessoas novas, mas também amável e sociável, apesar de ter apenas um amigo mais chegado, tem uma boa relação com todos os colegas. Esta criança teve uma lesão expansiva intramedular (dorso lombar), foi submetida a uma biopsia diagnóstica tendo-lhe sido diagnosticado um astrocitoma pilocítico. Tem feito quimioterapia e tem tido uma melhoria no desenvolvimento psicomotor, embora fraca, persistindo um atraso na aquisição de algumas etapas do desenvolvimento, principalmente ao nível da linguagem.

As crianças são assíduas, faltando só em caso de doença ou quando os pais querem ficar com elas em dias de folga ou férias do seu trabalho. Existem três crianças que chegam após o início das atividades letivas, o que implica não assistirem a algumas atividades iniciais da rotina matinal.

As residências das famílias das crianças situam-se, na sua maioria na cidade de Coimbra. As habilitações académicas dos pais são diversas, desde licenciatura ao doutoramento, tendo profissões nas áreas do comércio, serviços e ensino.

A educadora considera que quase todas as crianças do grupo são autónomas, embora existam ainda algumas dificuldades a este nível, durante a alimentação e higiene pessoal.

Na sala de atividades as crianças frequentam as diversas áreas da mesma, gostam de ouvir histórias, de cantar, de jogos, da dinâmica de grupo, de movimentos e de realizar outras atividades.

Segundo o Projeto Curricular do Grupo a educadora privilegiou as atividades em grande grupo no início do ano letivo, facilitando assim a adaptação das crianças à vida do Jardim de Infância. Para a organização em contexto de sala, no desenvolvimento das atividades livre e orientadas a educadora estrutura da seguinte forma: Atividades coletivas de grande grupo; Atividades em pares ou pequenos grupos; Atividades individuais.

Para a integração e orientação do grupo, foram realizados, vários instrumentos de regulação/registos, tais como: a tabela das presenças, o relógio do chefe, a data e o calendário mensal, o quadro do tempo, o quadro do comportamento/tabela de incentivos, o quadro/sequência dos meses do ano e aniversários, as regras da sala, o registo gráfico numérico e nominal das áreas de trabalho. Para identificar as crianças a educadora utilizou o nome e as fotografias de cada uma onde através delas é referenciada e trabalhada a sua integração/orientação no grupo. Cada criança tem um dossier e uma pasta onde são arquivados os registos das atividades realizadas e grafismos, considerados de maior interesse para ilustrarem o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo. Este dossier e pasta são instrumentos de avaliação.

Cada dia, segundo a ordem da tabela de presenças duas crianças (uma mais velha e uma mais nova do grupo), são os chefes do dia, com a responsabilidade de cumprir funções estabelecidas, como realizar as tabelas, ajudar na distribuição de material, entre outros.

As paredes, janelas, e placards de cortiça são expositores permanentes das produções das crianças, sendo estas posteriormente arquivadas nos dossiers A4 e pastas A3 individuais de cada um.

### **3. Organização do Espaço**

A sala está organizada com áreas bem definidas e com materiais respetivos considerados adequados, estando organizada para o jogo simbólico a casinha das bonecas, a garagem e os carrinhos; para a expressão plástica o desenho e a plasticina e o cavalete; para a construção, os jogos (no chão e na mesa); para a leitura o quadro de escrever, e os livros; para a dinâmica – organização do grupo/ atividades – reunião, comunicação, planeamento e avaliação, a área da conversa. Cada área tem o respetivo nome e lotação prevista (Figs.38, 39, 40 e 41). A organização é flexível, de acordo com as necessidades e interesses do grupo ao longo do ano, dando possibilidade da atividade orientada e livre ser organizada de forma a promover o desenvolvimento da autonomia, respondendo a critérios educativos e lúdicos, com material diverso, motivador e pedagogicamente estimulante.

O espaço exterior, recreio, apresenta condições fantásticas oferecendo grandes possibilidades de exploração do meio ambiente, sendo necessária a reestruturação do material existente (Figs.36 e 37). Ao dispor existe uma sala para a AAF, onde além das atividades desta componente, se podem realizar atividades de grande grupo, como: narrativas de histórias, visionamento de filmes, conversas e atividades de expressão motora. O refeitório também pode ser utilizado para atividades de culinária e outras em grande grupo.

O espaço educativo não é somente a sala de atividades, pois a educadora privilegia o exterior, pela sua dimensão e atração que desperta nas crianças.

#### 4. Organização do tempo

A organização do tempo é feita de um modo flexível, porém existe uma rotina diária que pretende proporcionar um clima de segurança às crianças. Esta rotina pode ser alterada consoante as experiências de aprendizagens vivenciadas pelas crianças.

“As rotinas como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro (principalmente em relação às crianças com dificuldades para construir um esquema temporal de médio prazo) por um esquema fácil de assumir. O quotidiano passa, então, a ser algo previsível, o que tem importantes efeitos sobre a segurança e a autonomia” (Zabalza, 1996, p.52).

Assim, no período da manhã, a educadora reúne as crianças em grande grupo para se cantar o “Bom Dia”. Neste espaço contam-se novidades, mostram-se trabalhos realizados em casa, fazem-se debates, assinala-se as presenças das crianças e o estado do tempo nas respetivas tabelas, a data e o calendário mensal (realizadas pelos chefes).

O período da manhã é também reservado para as atividades orientadas pela educadora, proporcionando, também em alguns momentos atividades de escolha livre.

A meio da manhã (10h30) há um intervalo para as crianças comerem um pequeno lanche, alguns trazem de casa, outros merendam o lanche do JI, todos tem direito a um pacote de leite por dia. Depois do lanche todas as crianças brincam no exterior. Se as condições atmosféricas não permitirem, brincam na sala da AAF.

Depois do intervalo, as crianças continuam as suas tarefas, havendo a possibilidade de trocar de área.

Às 12h30, hora do almoço é acompanhada pelas assistentes operacionais, que auxiliam as crianças no que necessitam.

Regressam à sala às 14h00 onde a educadora conversa com as crianças contando uma história, propondo uma tarefa ao grupo. Neste período da tarde as

crianças têm oportunidade de acabarem os trabalhos iniciados no período da manhã, ou realizarem outros de acordo com o conversado em grupo. Tendo ao longo do dia atividades livres e atividades orientadas, todas com o apoio e supervisão constante da educadora e assistente operacional presente na sala.

Às 15h30 as crianças lancham e ficam na sala da AAF até à chegada de um familiar que as venha buscar.

Todas as crianças têm a oportunidade de participar nas atividades de Expressão Motora às segundas-feiras das 11h às 11h45, atividades de Motricidade Infantil desenvolvidas no ginásio da ESEC às terças-feiras das 10h30 às 11h30, na atividade de Expressão Musical às quintas das 9h00 às 10h. Algumas crianças frequentam a atividade extracurricular de inglês às quartas-feiras às 15h30, e a piscina às sextas às 15h45.

Sempre que terminada uma tarefa, ou atividade as crianças arrumam a sala ou espaço em que estiveram a brincar, seja no interior, sala de atividades, sala da AAF, refeitório ou no exterior.

## **5. Dinâmicas Relacionais**

A prática pedagógica baseia-se no respeito por todas as crianças, na ajuda, diálogo, cooperação, responsabilidade e afeto, fomentando através destes valores a interação no grupo. Segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) “ a criança, através da interação com os outros, (re)constrói, naturalmente e intuitivamente” (p.11), as aprendizagens da língua, da matemática, do conhecimento do mundo e desenvolvem a sua personalidade. As interações fomentam a partilha de saberes e a resolução de problemas em pares ou grupos.

As crianças, desde pequenas vivem diversas experiências que influenciam a sua forma de ser e de estar, naturalmente, a forma de interagirem com os outros em diferentes momentos. Ao conviverem entre si, as crianças têm a oportunidade de interagir em grupo, favorecendo a sua aprendizagem e a daqueles que as rodeiam (Hohmann & Weikart, 2009).

A relação entre as crianças e a educadora é de afeto, de compreensão e de respeito. A educadora respeita os interesses das crianças, ouvindo-as e dando-lhes uma atenção individualizada ao longo do dia. Segundo ela, todos os dias tenta conversar com cada um, tendo a certeza que ao fim do seu dia de trabalho deu a todos uma palavra de carinho, de atenção, de aconchego, sem favorecer nenhum em particular, pois para ela todos são especiais.

As crianças demonstram gostar muito da educadora e são autónomas relativamente às atividades que querem realizar durante o período em que se encontram no Jardim de Infância

As assistentes operacionais e as crianças têm uma relação de respeito e de proximidade, pois há crianças que passam bastante tempo na instituição. A educadora cooperante e as assistentes operacionais têm uma relação entre elas, baseada no respeito e comunicação.

## **6. Caraterização das práticas da Educadora Cooperante**

A educadora cooperante conta com uma vasta experiência na profissão, como tal tem um discurso bastante coerente e correto com as crianças.

A sua ação desenvolve-se em torno dos interesses e necessidades do grupo, pela interligação de saberes através das áreas de conteúdo. Neste sentido, existe uma planificação anual baseada nas áreas de conteúdo e em propostas de situações de aprendizagem, ou seja, a educadora não segue o modelo purista, mas sim um globalizante apostando na transversalidade de conteúdos (Projeto Curricular do Grupo, 2014/2015).

A metodologia utilizada pela educadora tende a que as crianças tenham um papel ativo na organização e na tomada de decisão sobre as suas escolhas e tarefas, bem como uma responsabilidade social sobre as suas ações. Desta forma, a educadora tenta estabelecer um fio condutor a toda a prática pedagógica, desenvolvendo pequenos projetos/temáticas aglutinadoras.

A educadora utiliza o modelo High Scope na forma como organiza o ambiente educativo, tendo em conta as áreas definidas e o respetivo material diversificado e estimulante na sala de atividades, onde as crianças agem enquanto construtoras do seu desenvolvimento.

A intervenção é também pautada por vários projetos que tomam em linha de conta o Projeto Educativo, projetos pedagógicos que visam a articulação de várias áreas de conteúdo, ampliar saberes e ir ao encontro dos interesses das crianças e das suas necessidades (o projeto “ O Sistema Solar” que teve como ponto de partida um livro “ Planetas e Estrelas” que uma criança trouxe para a sala do Jardim de Infância, onde o grupo com a sua educadora iniciaram uma viagem pelo Sistema Solar. Projeto “ler com o pai e a mãe é um prazer” fomentado pela biblioteca do Agrupamento).

Durante o decorrer do ano letivo, são várias as solicitações por parte de associações e ou instituições não-governamentais, para a participação do grupo de crianças nas suas atividades. Este ano letivo o grupo participou num projeto sugerido pela associação ARPA (Associação pela Redução Populacional e Abandono de Cães e Gatos), que desenvolve projetos educativos nas escolas da região centro de Portugal, com um gato “mascote” em 3D chamado DiGau, inspirado no famoso Gaudi.

A promoção da leitura é um fator importante no desenvolvimento de cada criança. Para isso, consta da requisição semanal de um livro da Biblioteca do Jardim de Infância, que em conjunto com o pai e ou a mãe, a criança lê em casa. O livro é transportado num saco feito no início do ano por cada uma das famílias. Com o livro vai uma folha para preencher sobre a história lida, para ser explorado pela família em conjunto com a criança. Todas as quintas-feiras de manhã, o livro regressa à sala e é explorado em grande grupo. Todas as crianças têm oportunidade de mostrarem aos amigos o desenho do seu livro e o que aprenderam com cada história.

A educadora faz uma diferenciação pedagógica contante com as crianças, tanto pelas suas idades e características individuais, como com as crianças com necessidades educativas especiais, tendo estas últimas um apoio acrescido por parte de uma educadora do ensino especial que dá um apoio personalizado às quartas e quintas.

As práticas da educadora concentram-se, na importância que atribui aos afetos e elogios, estimulando a auto estima a cada criança. Como refere Webster-Stratton (2010, p.39) “o elogio e o incentivo podem ser usados para orientar as crianças nos muitos pequenos passos que lhes são necessários para dominar novas competências, para os ajudar a construir uma auto imagem positiva e a fornecer a motivação necessária para não desistirem de uma tarefa difícil.” A educadora, todos os dias e sempre que necessário, elogia e partilha momentos de carinho, como já referi nas dinâmicas relacionais. Através do elogio verbal, como facial, a educadora valoriza e apoia as crianças nas suas decisões. De acordo com a mesma autora (2010, p.134) “Falar com frequência sobre os sentimentos ajuda as crianças a aprenderem e identificarem melhor as emoções (são respostas a estímulos ou situações que afetam profundamente uma pessoa), e ilustra formas de lidar com essas emoções através da verbalização dos sentimentos”.

Para que as crianças não fiquem tristes, devido a alguma atividade ter corrido mal, a educadora cooperante utiliza um “gesto” chamado “descongelar”. Dá um abraço forte à criança que naquele momento está mais fragilizada ou que necessita de se acalmar por qualquer motivo, (pode ser a separação dos pais à chegada, um pequeno conflito entre amigos...) As crianças sentem-se confortadas e acabam sempre por se acalmar. Em momentos “complicados”, as crianças já utilizam este abraço entre elas.

Quanto à organização do ambiente educativo, as paredes “falam” por si, ou seja, nas paredes estão presentes os trabalhos realizados pelas crianças com uma pequena síntese do mesmo. Há momentos em grande grupo como as conversas, debates ou conversas temáticas, mas também momentos de pequenos grupos e ou individuais.

Trabalhar em conjunto com a família é outra das características da prática da educadora cooperante, pois a família é várias vezes convidada a vir ao jardim-de-infância para festividades, ateliers, reuniões, entre outros. Os pais ou encarregados de educação são os responsáveis pela criança e também os seus primeiros e principais educadores. Estando hoje, de certo modo ultrapassada a tónica colocada numa função

compensatória, pensa-se que os efeitos da educação pré-escolar estão intimamente relacionados com a articulação com as famílias (ME, 1997, p.22).

A educadora cooperante valoriza muito o espaço exterior, sendo que quando está bom tempo, as crianças passam mais tempo no exterior e vão em pequenos grupos trabalhar na sala.

## **7. A Avaliação**

A avaliação, está organizada em três modalidades: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação realizada com as crianças (Projeto Curricular do Grupo, 2014/2015).

A avaliação diagnóstica, é realizada no início do ano letivo tendo como objetivo conhecer o grupo e o contexto familiar, para poder haver uma atuação adequada aos interesses e necessidades do grupo. A avaliação formativa é realizada ao longo de todo o processo educativo, e tem como objetivo melhorar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças.

Na finalização de cada período há uma reunião com os pais e encarregados de educação, onde a educadora partilha as aprendizagens das crianças e entrega uma ficha de avaliação. Finalizado ano letivo, é comunicado aos professores das crianças que transitam para o 1º ciclo, as aprendizagens mais significativas de cada criança, sendo entregue uma cópia da ficha de avaliação do 3º período (Projeto Curricular do Grupo, 2014/2015) e uma pequena súmula sobre cada criança, para que o professor que vai ficar com a criança possa atender às suas características individuais.

A avaliação feita com as crianças desenvolve-se ao longo de todo o processo educativo, como já referido anteriormente. O objetivo é ajudar a criança a refletir no trabalho que realizou e no seu desenvolvimento.

## 8. Fase de Integração

A primeira fase de estágio decorreu em duas semanas de observação, essencial para a observação, integração e conhecimento da dinâmica da instituição e do grupo com que estagiei.

No primeiro dia fui recebida com muita simpatia e disponibilidade. Conheci o jardim-de-infância, a sua equipa educativa e algumas questões formais. O grupo recebeu-me de forma acolhedora, mostrando-se curioso e com um grande à vontade, devido a já estar habituado a estagiárias.

Esta fase inicial foi de muita ansiedade e receios, mas com o auxílio e autonomia por parte da educadora cooperante tudo ficou mais fácil, também pelo facto de ter uma colega de estágio cooperativa e colaborante. A educadora colocou-nos à vontade para sermos autónomas, para interagirmos com as crianças de forma a dinamizarmos algumas experiências de aprendizagem. Tivemos a oportunidade de dar sugestões, de auxiliar a educadora nas suas práticas pedagógicas.

Durante esta fase pude assistir ao desenvolvimento dos projetos dos animais e dos planetas, como referido anteriormente.

Desde o início do estágio, participamos em todas as atividades propostas pela educadora cooperante.

Aquando do projeto dos planetas participei levando um pequeno extraterrestre, na sua nave espacial (Fig.41). Trabalho realizado por mim com material reciclável, que apresentei ao grupo de uma forma espontânea. Daqui foram surgindo algumas curiosidades, ao contar uma história do mundo do fantástico com ligação ao real. Todas as crianças ficaram maravilhadas.

Durante este período observação, também tive a oportunidade de assistir a várias atividades de expressão musical dadas pela professora de música. Foram várias as propostas, desde leituras rítmicas com figuras de uma e de duas pulsações; variações de intensidade, andamento rápido, lento e moderado com e sem instrumentos musicais de percussão; identificação auditiva de frases rítmicas;

execução corporal de peças como a “Trish Trach Polca” de Stauss e ainda ensaios das canções para o dia do pai e da mãe.

A partir da história contada pela educadora cooperante “Arca de Não É” surgiu um trabalho de “construção” de novos animais com nomes inventados pelas crianças idênticos aos da história. Com a colaboração das estagiárias e duas mães, uma que nos ajudou com a impressão dos animais em folhas A3 e a outra mãe com quadras referentes a cada animal selecionado por cada criança. Em pares cada criança pintou o seu respetivo animal, que foi dividido ao meio dando origem a outro animal (Fig.42).

Também, para comemorar o dia do agrupamento, este grupo fez uma visita ao Museu da Ciência da Universidade de Coimbra, onde puderam ver diversos animais embalsamados. Como é de referir, sempre que a educadora sai com as crianças no dia anterior, ou manhã explica às crianças o que vão fazer, o que vão ver e onde vão, fazendo sempre que possível uma pequena pesquisa na internet, mostrando a localização do sítio a visitar e outros assuntos de interesse relacionados com a visita (Fig.43).

Na segunda semana de estágio propus contar uma história ao grupo. Tentei ser original. Pedi para se deitarem no tapete e imaginarem o que estava a contar. Todas as crianças aderiram de forma entusiástica (Fig.44). De seguida pediram para eu voltar a contar outra vez a história. Já sentados, pediram para eu lhes mostrar o livro. Viram de forma deliciosa as imagens, tornando-se este momento um momento especial para todos.

Foram vários os momentos em que a brincadeira foi uma constante. Na sala, no exterior, sempre que podia lá estava eu a brincar com todos. Saltávamos, reboávamos e as crianças ficavam deslumbradas. No exterior ensinei-lhes o jogo dos peixinhos. Sempre que íamos para a rua pediam para jogar. Com entusiasmo as crianças também me ensinaram os jogos que sabiam e que costumavam jogar, (o macaquinho do chinês, a mamã dá licença, o jogo das estátuas, entre outros, muito apreciado por elas e ensinado pela educadora) (Fig.58).

Podíamos ver todos os dias o jogo favorito dos rapazes, jogar à bola. Diziam com voz “grossa”: “Vera vamos ser jogadores de futebol!”. Mais recatadas as meninas apreciavam os jogos com as suas bonecas, o parque, escorrega e os arcos. Todos em pequenos grupos se divertiam aprendendo em interação mútua. Claramente crianças felizes.

Numa segunda fase deu-se a entrada progressiva na atuação prática, exigindo mais do que observar e colaborar desempenhando tarefas pontuais.

Começámos por ter uma conversa no tapete, ouvindo as crianças do que gostariam de aprender/saber. Todos tiveram diferentes opiniões. Todos queriam saber coisas fantásticas. A diversidade era imensa. Foi, então necessário chegar a um consenso. Fizemos a votação sobre os temas que queriam e surgiu então o nosso Projeto, queriam fazer uma horta.

A minha colega de estágio planeou uma visita ao exploratório, inserido no projeto dos planetas. Tinha como objetivo irem ver o mini planetário. Aqui puderam observar o dia e a noite, as estrelas e tiveram diversas atividades de sons, imagem e de expressão-motora. (Fig.45)

A partir da pequena experiência “ vamos ver como se forma o arco-íris”, consegui também proporcionar às crianças como este se fazia. Sem ter chuva, num dia de sol, com uma bacia de água e um espelho, comecei por mostrar às crianças um pequeno arco-íris. Fantástica a reação de cada uma das crianças! Deslumbrados!

Uma outra experiência que realizámos com as crianças foi a experiência com leite e corantes culinários de cores diferentes, para mostrar às crianças o efeito de uma estrela, mas o resultado não foi muito visível, devido ao detergente não ser o adequado.

Esta fase foi essencialmente de observação, mas também de orientação de pequenos grupos de trabalho e colaboração com a educadora cooperante. Permitiu-me criar bases e competências para as fases seguintes, pois conheci melhor o grupo e a dinâmica da instituição.

Dentro do projeto “O Sistema Solar”, ficou decidido em grande grupo pelas crianças, que iríamos fazer comida de astronauta. As crianças decidiram que seria feito pizza e salame, e ainda sumo de laranja, para beber no espaço. Compramos os ingredientes necessários e demos asas à imaginação.

Com o lanche preparado, começámos a nossa “viagem pelo espaço”. Entre Júpiter e Marte, parámos para lanchar e deliciamo-nos com as nossas pequenas iguarias, dignas de verdadeiros astronautas.

## **9. Projeto “Horta Viçosa da Solum”**

Este projeto foi realizado segundo a Pedagogia de Trabalho de Projeto, que é uma forma inovadora, flexível e capaz de ir de encontro aos interesses da criança. Esta é incentivada a colocar questões, resolver acontecimentos problemáticos e a ampliar a sua consciência de fenómenos significativos à sua volta. A Pedagogia de Trabalho de Projeto pretende dar sentido à atividade da criança, envolvendo-a de forma voluntária e pessoal. O currículo está centrado na criança enquanto co construtora de conhecimentos.

### **9.1. Fase 1- Definição do problema**

Como menciona Vasconcelos, et al. (n.d.), enunciar o problema ou as questões a investigar, definir as dificuldades a resolver e o assunto a estudar. Em conversa com as crianças, surgiram as seguintes questões: “Como surgiu a luz?”, “Como se faz uma horta?”, “Para que servem os espantalhos? Como tal, as crianças procuraram interligar os tópicos luz, espantalhos e horta, elaborando mais questões acerca do que pretendiam descobrir durante o projeto, tendo resultado: “Como crescem as plantas?”, “Como crescem os legumes na horta?”, “O que é a horta?”, “Para que serve a horta?”, “Como se faz uma horta?”, “Como se plantam os legumes?”, “Por que é que há espantalhos na horta?”, “Será que as plantas crescem com luz?”, “Será que as plantas crescem com água?”.

As crianças partilharam conhecimentos sobre o tema a investigar e em grande grupo foram esquematizando as ideias com o auxílio do adulto, que apoiou na elaboração da “teia” ou “rede” de ideias acerca do que já sabem e do que pretendem saber (Vasconcelos, et al., n.d.). Nesta fase o meu papel e o da minha colega enquanto futuras educadoras foi fundamental, ao escutar as sugestões das crianças e apoiá-las na reformulação das ideias, auxiliar nos diálogos e discussões, garantindo que todas as crianças dessem a sua opinião (Fig.46). Nesta fase do projeto, as crianças escutaram-se a si próprias e foram escutadas, descobrindo os seus interesses e motivações, pelos assuntos, horta, espantalho e luz, que nesta fase estavam a proporcionar um projeto. Foi promovida a participação das crianças bem como a sua problematização de questões acerca do projeto que teve origem nos seus interesses e motivações no qual ganhou uma intencionalidade para a ação durante o desenvolvimento das restantes fases do projeto (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011). Da conversa com as crianças, surgiram três temas importantes: fazer uma horta, espantalho para a horta e saber mais sobre a luz.

## **9.2. Fase 2 – Planificação e Desenvolvimento do Trabalho**

Nesta fase as crianças consciencializar-se do rumo que pretendiam seguir. Iniciando o planeamento do que pretendiam descobrir e como fazê-lo. Como na fase anterior já tinham definido o que queriam descobrir, seguiu-se o onde queriam pesquisar para descobrir o que pretendiam, começando por mencionar a pesquisa na internet, nos livros, em revistas e conversar com alguns membros das suas famílias. As crianças decidiram o que queriam fazer no projeto, uma horta no jardim-de-infância. Escolheram o local e o que necessitavam para a começar, como a terra que as crianças pediram ao jardineiro da Junta de Freguesia quando este se dirigiu ao JI e as sementes que as crianças trariam de casa, entre outros recursos já existentes no jardim-de-infância (Figs.48 e 49). Posteriormente, as crianças também decidiram fazer um espantalho para colocar na horta e definiram os recursos que necessitavam e como queriam fazê-lo.

Eu e a minha colega observámos a organização do grupo, orientámos, demos conselhos, fizemos sugestões e registámos.

Para o registo e planificação de todas as ideias das crianças para o projeto, foi construída a “teia”. Deste modo, as crianças responderam às seguintes questões: “O que se vai fazer?”, “Por onde começar?”, “ Como se vai fazer?”. Distribuíram-se tarefas, para se saber quem faz o quê; organizaram-se os dias, a semana; previram-se algumas situações; inventariaram-se recursos: a quem se pode recorrer e que documentação há disponível (Ministério da Educação, 1998). Assim, na conceção da “teia” as estagiárias escreveram e as crianças ilustraram, para que todos soubessem o que nela constava. No final a “teia” foi afixada na sala, num local visível para todos (Fig.50).

Para finalizar esta fase, as crianças iniciaram as suas pesquisas na internet, para perceberem para que servem os espantalhos, como são feitas as hortas, e o que precisavam para a próxima fase do projeto (Fig.47).

Fez-se uma planificação pedagógica do desenvolvimento do projeto, através da “teia”, realizada pelas crianças, enquanto seres com agência, e não como sujeitos passivos, lendo e interpretando o mundo. As crianças planificaram o projeto, ouvindo-se umas às outras e a si mesmas para definir as suas intenções e as intenções dos outros em relação ao projeto (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011).

### **9.3. Fase 3 – Execução**

Nesta fase do projeto, tal como refere Vasconcelos, et al. (n.d.) as crianças partiram para o processo de pesquisa através de experiências diretas, preparando o que queriam descobrir, que questões fazer, escolhendo e registando a informação, através de desenhos, fotografias, textos e construções, pesquisas em livros e revistas. Depois de efetuada a pesquisa, as crianças registaram, organizaram, selecionaram e analisaram a informação recolhida, discutindo, representando e indo de encontro às ideias iniciais (Vasconcelos, et al., n.d.).

Assim, as crianças deram resposta às questões enumeradas na fase anterior, para além das pesquisas já mencionadas, tal como menciona Vasconcelos, et al.

(n.d.) as crianças utilizaram a suas múltiplas linguagens, através do desenho, pintura, dramatizações, construção de objetos, entre outros aspetos. Além disso, as crianças recolheram dados e informação, escreveram, contaram, mediram, calcularam, anteciparam, elaboraram conjuntos, anotaram observações, cantaram canções relativas ao tópico do projeto, etc., usando a maior diversidade possível de linguagens gráficas (Vasconcelos, et al., n.d.).

As crianças realizaram pesquisas e experiências ao analisarem todas as características e diferenças entre as sementes e plantas que foram trazidas de casa. Partilharam assim, conhecimentos adquiridos com as famílias e fizeram novas pesquisas para saberem como semear e plantar os frutos, legumes e ervas aromáticas que tinham trazido.

Depois as crianças dividiram as plantas e sementes, pelos cinco talhões da horta. A divisão foi efetuada com arcos junto de cada talhão onde crianças decidiram o que ficava em cada um deles (legumes, legumes de vagem e outros, frutos grandes, frutos pequenos e, por fim, as ervas aromáticas). Uma criança, de cada vez, escolheu uma planta ou um pacote de sementes e colocou no arco do talhão a que a mesma pertencia (Fig.51). Assim, foi explorada a Área do Conhecimento do Mundo devido à análise das características das sementes e das plantas e do que estas iriam dar origem, bem como a Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente, o Domínio da Matemática, quando as crianças formaram os conjuntos das sementes e plantas para cada talhão, agrupando as sementes e plantas, de acordo com as suas características, explorando também a correspondência de um para um, na medida em que as crianças fizeram corresponder a um pacote de sementes, uma semente ou uma planta a um determinado conjunto (Ministério da Educação, 1997).

Para comemorar o Dia do Pai, além de outras atividades programadas as crianças começaram a semear e a plantar na horta, com a ajuda dos seus pais. Cada criança com o seu pai escolheram o que queriam plantar ou semear, e depois elaboraram e colocaram uma placa com a identificação da planta ou semente que escolheram (com o nome da planta, a data, um desenho da planta e o nome da criança e do respetivo pai) (Fig.52). No outro dia, as crianças continuaram a semear e a plantar as restantes sementes e plantas. Foi notório o gosto das crianças ao fazê-lo, tanto que havia crianças a pedir para semear ou plantar mais. Com esta tarefa as crianças exploraram a Área de Conhecimento do Mundo, dando-lhes oportunidades

de contactar com novas situações que são simultaneamente momentos de descoberta e de exploração do mundo (Ministério da Educação, 1997), neste caso, com a situação de semear e plantar que muitas crianças desconheciam, dando-lhes a possibilidade de compreenderem a origem dos legumes, frutos e ervas aromáticas. Após estarem todos os talhões preenchidos com as sementes e plantas e, devido à grande oferta de plantas e sementes trazidas pelas crianças, verificou-se que sobraram imensas e que as crianças não sabiam o que fazer com elas. Assim, eu e a minha colega falámos com as crianças sobre hortas urbanas, pesquisamos e decidimos fazê-las, para que pudessem levar algumas para casa e outras ficarem junto da horta. As hortas urbanas foram construídas em garrafas e garrafões e as crianças plantaram e semearam o que quiseram (Fig.53). Durante esta atividade, as crianças encontraram uma lesma e um caracol nas hortas urbanas, o que suscitou curiosidade, observaram, mexeram, e concluíram que aqueles seriam possivelmente os responsáveis pelas folhas de couve roídas, na horta. Com a construção das hortas urbanas, as crianças também exploraram a Área de Conhecimento do Mundo, nomeadamente a descoberta do ambiente natural, na medida que voltaram a semear e a plantar, mas também por terem explorado animais que se alimentam da horta, fomentando momentos de descoberta e de exploração do mundo (Ministério da Educação, 1997). Como levaram uma parte do projeto para casa, divulgaram a execução do mesmo e partilharam aprendizagens com os pais.

Para registarem as alterações na horta, as crianças escolheram fazê-lo através de fotografias, colocando-as num cartaz na sala, uma vez por semana, com a respetiva data copiada pelas crianças e registo das alterações encontradas na horta de umas semanas para as outras (Fig.54). Ficou também decidido que todos os dias, os chefes desse dia (responsabilidade já existente no grupo) iam à horta regá-la, se necessário.

À quarta-feira, ficou estipulado que os chefes do dia, iriam tirar fotografias à horta para no dia seguinte completar o cartaz. Com este registo, as crianças exploraram a Área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Matemática, mais precisamente, a capacidade de visualização espacial, as crianças com a forma de registo que escolheram, analisaram as fotografias descobrindo semelhanças e diferenças entre as mais recentes com as mais antigas (Matos e Gordo, 1993). Tendo explorado ainda, a Área de Conhecimento do Mundo ao observarem e analisarem a o

crescimento das plantas na horta aprendendo assim conceitos, como, semear, plantar, germinar, entre outros e a Área de Formação Pessoal e Social, correspondente à responsabilidade dos chefes do dia de regar caso fosse necessário e de tirar fotografias à horta (Ministério da Educação, 1997).

Para além das responsabilidades já enumeradas, as crianças tinham de cuidar da horta, retirando possíveis ervas daninhas, como aconteceu diversas vezes, o que levou as crianças a compreenderem a razão de estas serem retiradas. Foi necessário também transplantar algumas hortas urbanas para a horta, por estarem demasiado crescidas para o espaço que tinham. Ao cuidarem da horta, as crianças, além de explorarem a Área do Conhecimento do Mundo, exploraram também a Área de Formação Pessoal e Social, ao terem a autonomia e responsabilidade de cuidar da horta, de modo a dominarem determinados saber-fazer ligados à mesma (Ministério da Educação, 1997).

As crianças averiguaram que as etiquetas que elaboraram (com cartolina), colocadas na horta estavam estragadas devido à água da chuva e da rega. Para não voltar acontecer, as crianças construíram uma placa impermeável por talhão, com o que estava plantado e semeado e copiaram a respetiva designação, sendo estas plastificadas. Foi ainda construída uma placa com o nome que as crianças escolheram para a horta (“Horta Viçosa”). Esta tarefa, levou as crianças a explorarem a Expressão Plástica da Área de Expressão e Comunicação, no Domínio das Expressões, através dos desenhos que elaboraram para a horta, com a finalidade de construírem as placas. Ainda desenvolveram, o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, ao copiarem os nomes dos legumes, frutos, ervas aromáticas e o nome da horta para as respetivas placas, ao “copiarem” a escrita (Ministério da Educação, 1997). Após todas as placas feitas, já com o nome dado à horta, as crianças batizaram-na, regando-a e colocando todas as placas no seu devido sitio. Esta tarefa desenvolveu assim, o pensamento criativo.

Para os pássaros não estragarem a horta, houve a necessidade de construir um espantalho, como tinha sido planeado na “teia”, as crianças fizeram projetos/desenhos referentes ao aspeto que queriam que o espantalho tivesse. Após uma votação escolheram o espantalho que mais gostaram, e cada criança disse que materiais poderiam trazer para a construção dele. Seguidamente as crianças a ouvirem e a dançarem, primeiro livremente e depois de forma orientada, a canção do

”Espantalho Trapalhão” da Xana Toc Toc. As crianças fizeram o espantalho, com materiais que trouxeram de casa e outros materiais já existentes no jardim-de-infância, de maneira que o espantalho ficasse o mais parecido ao do projeto escolhido. Terminado o espantalho, as crianças sugeriram nomes para ele, tendo sido escolhido o nome “Fifi” que foi colocado na horta para executar a sua função (Fig.55). Ao executarem estas atividades, as crianças exploraram a Área do Conhecimento do Mundo percebendo a finalidade do espantalho na horta e a Área da Expressão e Comunicação, nomeadamente o Domínio das Expressões: Expressão Dramática e Expressão Musical, com a música, e coreografia da canção “Espantalho Trapalhão” e a Expressão Plástica através da construção e decoração do espantalho (Ministério da Educação, 1997).

Aproveitando que uma criança falou da importância da luz para as plantas da horta crescerem, como anteriormente exposto no projeto, “Será que as plantas crescem sem luz?”, realizou-se uma experiência em copos transparentes com terra, outros com algodão conforme as crianças iam escolhendo, colocando feijões e água. Cada criança escolheu um lugar onde colocar o seu copo, algumas colocaram num armário fechado (sem luz), outras junto à janela e outras no exterior. As crianças foram observando, analisando e discutindo os resultados da experiência (os feijoeiros do armário estavam bem crescidos, mas com falta de pigmentação, amarelados, por causa da falta de luz; os da janela estavam ainda maiores e verdes e os do exterior, alguns nem tinham germinado e os que tinham estavam bem verdinhos).

As crianças observaram e registaram cada uma das situações da experiência, desenhando o resultado numa folha própria para esse registo. (Apêndice VIII) Nesta tarefa foi explorada a Área do Conhecimento do Mundo.

Também foi completada a “teia” do projeto, com a tarefa sobre a luz, pois tal como afirma Vasconcelos, et al. (n.d.) a “teia” elaborada na fase anterior pode ser reconstituída.

Eu, a minha colega e a educadora contámos a história “João e o Feijoeiro Mágico”, através da história digitalizada e projetada no teto da sala, que as crianças puderam ver e ouvir, deitadas confortavelmente. Elas adoraram a história e a forma como foi contada, pois estiveram atentas, sem interromper até ao fim, o que nem sempre aconteceu com outras histórias. Depois, foi estabelecida uma conversa com as crianças, onde a minha colega mostrou os “feijões mágicos” (feijões inchados por

terem estado em água) que o João, personagem da história, lhe tinha dado para mostrar e para que também nós tivéssemos, o nosso feijoeiro mágico. Colocámos a imaginação a funcionar, como poderia ser o feijoeiro mágico, onde poderíamos ir, o que podia proporcionar, tal como moedas de ouro, trepar o feijoeiro ou encontrar o gigante. Cada criança plantou o seu feijão na horta e esperamos que estes crescessem tanto, quanto o feijoeiro do João. Como as crianças gostaram tanto da história contada ficou determinado que a iriam dramatizar com fantoches. Assim, foi necessário construir adereços, fantoches e o fantocheiro. Foram distribuídas as tarefas, as crianças escolheram o que queriam fazer e as adultas distribuíram-se pelas várias tarefas de modo a apoiar as crianças no que estas precisassem. Algumas crianças construíram os fantoches das personagens da história, outras pintaram o fantocheiro, que foi feito de um já existente na escola. Construímos o feijoeiro mágico e o castelo. De acordo com os adultos que estavam a apoiar, as crianças escolheram os materiais necessários para cada elemento a elaborar. Após tudo terminado, as crianças realizaram a dramatização da história, por grupos, sendo uma estagiária a narradora, outra apoiante na manipulação dos fantoches, tendo após a dramatização espaço de manusearem livremente todos os objetos. No outro dia o fantocheiro foi colocado na sala, na Área da casinha das bonecas, para que todos pudessem brincar e usufruir de todos os elementos, explorando assim, a Área da Expressão e Comunicação. Com esta tarefa as crianças desenvolveram capacidades ao nível da Expressão Plástica, Expressão Dramática, a Linguagem Oral e a Área da Formação Pessoal e Social.(Fig.56)

Com o aproximar do término do estágio, não podendo as crianças ver as nossas frutas e legumes crescerem na horta, propus fazermos uma visita à frutaria de uma superfície comercial, tendo enviado, previamente um email aos responsáveis para a preparação da visita. Conseguindo assim a autorização de um gerente para levarmos as crianças às instalações. Nesta visita as crianças exploraram a área do conhecimento do mundo, ao contatarem com a realidade mais próxima, pois a ideia era ir a um mercado, mas não conseguindo, tivemos de optar pelo mais próximo, devido às deslocações (Fig.57).

Terminada esta fase do projeto no qual se pretendeu dar voz às crianças, dando-lhes oportunidades de escolherem as atividades que pretendiam fazer durante

esta fase do projeto e também nas poucas atividades propostas pelas estagiárias, que só aconteceram porque as crianças as queriam realizar, foi sempre desejado que as crianças fossem co construtoras da sua aprendizagem. Cada criança fez sempre as suas escolhas, sendo apoiada pelas estagiárias. Na execução do projeto houve diversas aprendizagens, dando principal atenção às múltiplas linguagens da criança. Tal como mencionam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), este projeto teve diversas experiências investigativas, sendo estas vistas sobre um mundo possível, um mundo rígido, reflexivo, documentado, porém vistas ao alcance de uma mão, abraçando sentires, indivíduos, competências, modos de explorar, comunicar, representar e entender, criar e criar-se.

#### **9.4. Fase 4 – Divulgação e Avaliação**

A horta estava a crescer mas não a tempo de conseguirmos fazer as colheitas que tínhamos pensado. Não havendo uma colheita da horta, para a divulgação do nosso projeto, mais uma vez decidimos pedir a colaboração dos pais. Estes sempre disponíveis para ajudar.

Vasconcelos (2009, p.65) também apoia a parceria entre pais e o jardim-de-infância, no sentido em que estes se devem envolver nos projetos desenvolvidos, “pesquisando conjuntamente com os filhos, produzindo informações relevantes, contribuindo para a resolução de problemas encontrados, colaborando com o trabalho pedagógico da responsabilidade dos profissionais”. Contudo a mesma autora alerta para o papel do educador que deve ser flexível, ou seja, este deve ter “ um autêntico sentido de escuta e de acolhimento, um despir-se de preconceitos, procurando genuinamente aprender com as famílias, fazendo-as sentir-se participantes na vida do jardim-de-infância” (Vasconcelos, 2009, p.669).

As crianças deram várias ideias, tais como: a construção de cartazes com desenhos e fotografias da horta, registar as aprendizagens adquiridas do que plantaram e semearam na horta, a realização de um teatro sobre a horta, para apresentarem aos seus familiares e a elaboração de vídeos sobre o projeto. Ficou

decidido com as crianças fazermos uma exposição com quatro ateliers diferentes: da sopa, da fruta, da salada e o do batido.

As crianças elaboraram diversos cartazes, para fazerem uma síntese da informação obtida. Foram divididas tarefas, um grupo de crianças ficou responsável pelo cartaz das fotografias da horta, outro grupo fez as pinturas da horta, outro desenhou os legumes, os frutos e as ervas aromáticas que estavam plantados e semeados e o outro grupo desenhou a experiência realizada com o feijão, com e sem luz. Mais tarde, cada criança disse o que aprendeu com o projeto e um adulto escreveu para que o que cada criança disse ficasse registado. O vídeo que as crianças mencionaram foi realizado por uma estagiária, com a junção das fotografias tiradas pelas crianças e pelos adultos ao longo do projeto, para que os familiares das crianças visionarem. Quanto ao teatro sobre a horta, como não houve tempo para ensaiar o mesmo decidiu-se que as crianças iriam explorar livremente o fantocheiro e os fantoches construídos para a dramatização da história “João e o Feijoeiro Mágico”. Deste modo, as crianças montaram uma exposição com os registos elaborados por elas, colocou-se o fantocheiro e os fantoches à disposição, bem como o vídeo com as fotografias e os pais ou outros familiares foram convidados a visionarem. Desta forma, tal como menciona Vasconcelos, et al. (n.d.), o trabalho que realizaram ao longo do projeto também é avaliado, bem como a intervenção dos diversos elementos do grupo, o grau de cooperação, a qualidade da pesquisa e das atividades efetuadas, a informação recolhida e as competências alcançadas. O projeto é documentado, com as evidências recolhidas nos cartazes e vozes das crianças, demonstrando um conjunto de aprendizagens das crianças (Apêndice VII). Em simultâneo, eu, a minha colega de estágio e a educadora cooperante avaliámos reflexivamente o nosso próprio desempenho, perante a documentação, tornando visível o trabalho, para as famílias, os(as) seus(suas) colegas e a comunidade. (Vasconcelos, et al., n.d.).

Pedimos aos pais, para no dia marcado trazerem os ingredientes necessários para os nossos ateliers, (as frutas e legumes iguais aos que plantamos e semeamos na horta). Fiz um símbolo para por ao pescoço para identificar a equipa de cada atelier, (a equipa da sopa tinham cenouras, a equipa da salada tinham tomates, a equipa da fruta melões e a equipa do batido os símbolos eram morangos). A colega de estágio

fez os cartazes para cada uma das mesas e o bloco de avaliação para registar as opiniões dos pais sobre o projeto.

Foi uma tarde muito emocionante, cheia de alegria e boa disposição, tanto das crianças como das famílias colaborantes, vieram pais, mães e avós. Todos participaram de forma entusiástica. No final todos se deliciaram com o que cada grupo tinha feito (Figs.59 e 60).

## **PARTE II**

### **EXPERIÊNCIAS - CHAVE**



## 1. A brincar aprende-se

Nas instituições onde estagiei, as crianças beneficiam de um bom espaço exterior. Este espaço pode não ter grandes brinquedos, como seria expectável, mas não deixa de ser o espaço preferido das crianças. No jardim-de-infância, numa entrevista à assistente operacional de sala, (incluída na abordagem mosaico), ela refere a necessidade de haver mais brinquedos para o exterior. Há também uma mãe que concorda com esta opinião. Todos sabemos que as brincadeiras aparentemente simples são fontes de estímulo ao desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança e também são uma forma de autoexpressão.

Talvez poucos pais saibam o quanto é importante o brincar para o desenvolvimento físico e psíquico dos seus filhos. A ideia difundida popularmente limita o ato de brincar a um simples passatempo, sem funções mais importantes que entreter a criança em atividades divertidas. Há cada vez mais necessidade de no Jardim de Infância os pais verem a importância que nós educadoras, conferimos ao brincar.

Mas tudo pode acontecer, com giz, uma folha de papel e uma caixa de cartão, o que para nós são simples objetos, aos olhos de uma criança podem-se transformar em jogos emocionantes, amigos imaginários e aventuras pelo espaço.

Vivenciei uma situação em que a educadora deu giz às crianças, e lhes disse para desenharem o que quisessem. Depois outros teriam de adivinhar o que tinham desenhado e assim sucessivamente. Durante vários dias levavam giz quando iam para o recreio brincar.

A imaginação e a criatividade sempre foram uma constante neste Jardim de Infância. Um dia, quando estávamos no exterior, estava a ser arranjada uma prateleira no refeitório. O barulho do berbequim era tão forte que as crianças vieram para junto de nós. Com algum receio perguntaram o que era e como estávamos a falar do projeto dos planetas a educadora começou a falar com as crianças dizendo-lhes que podia ser uma nave espacial que estava a chegar ao jardim-de-infância. As crianças ficaram radiantes com esta pequena aventura imaginária e sem medo brincaram aos astronautas e aos extraterrestres.

Para a educadora cooperante, não era necessário muita coisa para fazer uma criança feliz, um pouco de imaginação, criatividade, atenção ao momento de agir e transformar algo numa boa oportunidade de aprendizagem significativa.

É a brincar que elas aprendem a dar sentido ao mundo, brincar é algo sério, enquanto se diverte a criança exercita o corpo, a imaginação e interage com o universo que a rodeia, transformando objetos em fantásticos brinquedos.

Uma simples bola motiva, atrai, socializa, trabalha a coordenação motora, as habilidades corporais e o movimento.

O importante não é ter muitos brinquedos e caros, mas sim brinquedos adequados à idade, que proporcionem boas experiências lúdicas.

As brincadeiras também trabalham a motricidade, como andar, correr, subir e descer e estimulam os cinco sentidos: tato, olfato, audição, visão e paladar, enriquecendo as descobertas das crianças.

Para Vigotsky, ao brincar a criança reproduz nas suas atividades a cultura e valores onde está inserida. No jogo a criança começa a adquirir estímulos e as habilidades e atitudes necessárias para a socialização, a qual só poderá ser atingida com a convivência com outras crianças. Nos jogos a criança adquire e inventa regras. Socializa-se.

Vigotsky (1991), traça um paralelo entre o brinquedo e a educação afirma que ambos criam uma “Zona de Desenvolvimento Proximal”, definindo que:

(...) A distância entre o desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração de companheiros capazes (p.97).

A principal fonte do desenvolvimento é a interação do sujeito com o meio, o desenvolvimento é responsável pela formação de conhecimentos. Como refere Machado (1986, p.28), “brincar ajuda a criança a ajustar-se não só no ambiente físico mas também ao meio social (...)”. Através disto admitimos que a criança constrói o seu conhecimento através da sua interação com o meio físico e social. Cada nova

aquisição serve de suporte para aquisições subsequentes, segundo a teoria de aprendizagem significativa de Ausubel (Moreira; Mazini, 1982).

Piaget (citado por Moyles, 2006, p.25), diz que “o brincar simbólico abrange o brincar de faz de conta, de fantasia e socio dramático da criança pré-escolar.” Brincar ao faz de conta é um grande interesse da criança, quer no interior, quer no exterior, a criança transforma os objetos no que a sua imaginação permite.

Quando estão envolvidas no jogo simbólico, as crianças aprendem, conhecem, convivem, exploram e expressam-se. O jogo simbólico estimula a criatividade, a autonomia e a imaginação. Com o faz de conta, as crianças brincam de acordo com as suas preferências, e de acordo com os seus amigos mais próximos. Desta forma, elas imitam o adulto (família, educadora,...), manipulando o “jogo dramático” transmitem o que gostariam que fosse a realidade.

Quando não se encontra na situação de brincadeira, “o comportamento da criança é determinado pela fusão entre a motivação e a percepção (...), é incapaz de aceitar, ou melhor, de conceber, que o leite possa ser azul, pois não consegue separar o campo dos significados do campo das percepções” (Oliveira-Formosinho, et al 2007, p.229).

O brincar é uma das experiências mais relevantes, segundo a educadora cooperante, o brincar é importante, pois as crianças sentem-se felizes e motivadas a fazerem o que gostam.

De acordo com Gomes (2010, p.45),

O brincar é mais do que uma ferramenta, é uma condição essencial para o desenvolvimento da criança e é através deste que exerce capacidades com a atenção, a memória, a imitação e a imaginação. Neste sentido, não se deve desvalorizar a importância do brincar na primeira infância, e pelo contrário, nesta etapa não se deve direcionar as crianças para a sua formação.

As aprendizagens são assim proporcionadas de uma forma lúdica e dinâmica, havendo uma intencionalidade organizada, onde se dá a conhecer o mundo à criança a partir de experiências significativas. É de extrema relevância que se encare o

brincar como um processo de aprendizagem, dando-lhe a devida importância que tem, encarando-o como uma atividade fulcral para o desenvolvimento da criança.

## **2. Importância das Brincadeiras no Exterior**

A partir do século XX passou a ser dada importância elevada às crianças, possivelmente por descoberta de novas teorias, por redução das mesmas nas famílias ou por outro qualquer motivo, de forma geral as crianças passaram a crescer como seres superprotegidos e vistas como imaturos, incompetentes, conseqüentemente foi-lhes retirada a liberdade para brincar (Clarke, 2004). Esta visão da criança ocorre ao mesmo tempo que se procura automatizar as crianças em relação aos adultos, emergindo esta como objeto de estudo e que lhes são atribuídas características que fazem presumir que as crianças são seres “biologicamente imaturos, culturalmente ignorantes, moralmente irresponsáveis e cognitivamente irracionais” (Ferreira e Sarmiento, 2008, p.65).

Cada vez mais é observada uma padronização das brincadeiras e brinquedos oferecidos às crianças, tudo se deve à excessiva preocupação com ambientes protegidos, seguros e sem quaisquer riscos. Estas preocupações excessivas poderão comprometer o desenvolvimento de competências das crianças afirma Prott (2010).

Outro aspeto a ter em atenção quando se fala em brincadeiras no exterior é a compreensão de que o exterior não é um complemento da instituição ou da sala, ele também faz parte do espaço pedagógico e potenciador de aprendizagens. O ME (1997) refere que o espaço exterior oferece às crianças momentos de aprendizagem intencional, planeada pelo educador, mas também oferece momentos de brincadeira e de exploração livre, ou seja, ele oferece uma diversidade de oportunidades educativas que devem ser exploradas. Esta perspetiva do espaço exterior como centro de aprendizagem foi observada no estágio.

O espaço exterior menos estruturado dá oportunidade às crianças de explorarem outros materiais, conhecerem outras funcionalidades dos mesmos, reutilizar objetos, construir descontraírem cenários de brincadeira, liderar processos e

acima de tudo aprender a lidar com os riscos e perigos inerentes que estão pelo espaço e nos materiais (Prott, 2010).

Existem inúmeras potencialidades nos espaços pouco estruturados no Jardim de Infância, nomeadamente no exterior, são elas:

O papel ativo da criança na organização do espaço para a sua brincadeira; A forte motivação e envolvimento durante o tempo de brincar; Interações com crianças de outros grupos e faixa etárias; Resolução de conflitos; Desenvolvimento da criatividade; Aprendizagem dos limites invisíveis (responsabilidade)(Prott, 2010).

Nos dias de hoje tornou-se importante pensar na (in) segurança como objeto educativo, dando oportunidade e criando espaço para as crianças errarem e aprenderem a lidar com os riscos e perigos, desta forma o adulto está a promover a autonomia das crianças, a independência, a resolução de conflitos e as relações interpessoais.

O educador tem um trabalho importante antes da ação, quer isto dizer, ele deve levar as crianças a conhecer os seus limites, ensinar a proteger-se e fazer a criança avaliar o ambiente à sua volta (Prott, 2010). Esta situação foi várias vezes observada, quando antes de uma saída a educadora explicava alguns comportamentos de segurança.

No espaço exterior as crianças experienciam o mundo natural para que lhes faça sentido. As crianças apanham flores, apanham as folhas do chão, vêm a desfolha das árvores, observam as mudanças no tempo, vêm insetos, escavam na terra, observam a constituição das plantas, cheiram novos odores naturais, sentem o vento, chapinham nas poças. Tudo isto é importante para que as crianças conheçam o meio onde estão inseridas e compreendam as diferenças entre espaços ou até mesmo regiões.

Para além desta perspetiva é importante pensar na educação ecológica. Segundo a UNESCO e o programa das Nações Unidas para o Ambiente “a educação relativa ao ambiente é concebida como um processo permanente no qual os indivíduos e a coletividade tomam consciência do seu ambiente e adquirem os conhecimentos, os valores, as competências, a experiência e também a vontade que lhes permitirão agir individualmente e coletivamente, para resolver os problemas atuais e futuros do ambiente” provocados pela ação do Homem.

Como afirma Bertrand (1998), a educação da ecologia deve ser crítica, podendo utilizar os seguintes princípios educativos:

O auto desenvolvimento da pessoa é função e parte empreendedora da evolução do seu meio; A pessoa/criança utiliza maneiras de conhecer e interpretar a realidade; A pessoa pode modificar um comportamento ou um macroproblema ecológico participando na invenção de novas comunidades mais respeitadoras da vida.

No ponto de vista de Oliveira (1992) é necessário fazer ver às crianças que os humanos são influenciados pelo meio e o meio é influenciado pelos humanos, por isso é importante desenvolver práticas ecológicas que permitam manter um vida ecológica e respeitar o planeta.

Esta visão ecológica pode ser desenvolvida com um projeto que poderá nascer devido a algum acontecimento no exterior no Jardim de Infância.

Desta forma, o principal objetivo do eco educação deixa de ser a aquisição de conhecimento científico passando a ser a interpretação crítica do meio, isto é, uma pedagogia das práticas culturais. As crianças aprendem a interpretar como se fabrica social e culturalmente esse problema tentando construir novas práticas sociais e culturais que solucionam alguns problemas ambientais regionais (Oliveira, 1992).

Muitas vezes, os adultos subestimam o valor e a importância dos jogos ao ar livre no desenvolvimento das crianças. Porém é a brincar que as crianças se relacionam com o mundo e aprendem. Com os jogos e brincadeiras as crianças adquirem competências para a vida prática, como cooperar com os colegas, saber partilhar, conhecer outras formas de vida, entre outros aspetos (Pitamic, 2010).

Para o adulto a visão é o sentido dominante, porque dependemos dela para grande parte das situações, porém as crianças precisam de aprender a utilizar todos os outros, até porque estão numa fase inicial da exploração do mundo, e os sentidos são as suas ferramentas naturais de aprendizagem. Os jogos planeados, no JI, para as crianças eram de interesse para as mesmas, uma vez que tentavam sempre levar a uma aprendizagem, social, emocional ou até académica. Os jogos são um elemento importante na educação das crianças, eles ajudam a desenvolver a concentração, aprendem a lidar com situações de frustração e a respeitar as regras. Assim a criança, tornar-se-á mais autónoma, independente e confiante.

O que acontece na maior parte das instituições é que o espaço exterior é comum a todas as salas e grupos e ainda bem que assim o é. É no espaço exterior que as crianças contactam com outras crianças de faixas etárias diferentes, aprendem que cada um é diferente do outro e a respeitar as diferenças pessoais.

De acordo com Vayer (1980) quando as crianças se juntam num espaço de ação comum, elas têm tendência em se reagrupar em função da atividade que estão a fazer ou simplesmente por alguma característica pessoal daquela criança. O que ocorria na instituição era que as crianças mais velhas tinham um grande sentido de responsabilidade para com as mais novas e faziam questão de as apoiar e ajudar no necessário. Isso é benéfico para as crianças mais velhas que se sentem responsáveis e importantes naquele espaço e para as crianças mais novas que sentem que podem sempre ser ajudadas.

### **3. Abordagem de Mosaico - A perspetiva das crianças sobre o Jardim-de-Infância**

No âmbito da Unidade Curricular de Seminário Interdisciplinar, realizámos um estudo sobre a perspetiva das crianças sobre o Jardim-de-Infância. Para isso recorreremos à metodologia de Abordagem de Mosaico, para assim analisar adequadamente e tirar conclusões.

Esta estrutura-se por fases, sendo que primeiramente houve uma conversa com as crianças em grande grupo, para saber as quem queria participar. De seguida, elaboramos um contrato onde as crianças se responsabilizavam para não desistirem.

Atualmente a criança é vista de uma forma diferente do que há uns anos atrás, com a evolução dos tempos, novas tecnologias, novas mentalidades, a importância do estudo da infância ganhou outra dimensão, onde a criança passou a ser encarada como ator social ativo, participante na construção do seu conhecimento.

Esta nova conceção vê a criança como um ser participativo (Alderson,2000), defende que a criança deve ter a oportunidade de participar no seu processo educativo e merece que se apoiem os seus pontos de vista, trabalhando para a qualidade do seu processo de aprendizagem.

Alderson (2000), defende a ideia de que a criança possui voz e o direito a participar diretamente no processo investigativo. Esta forma de encarar a criança tem dois princípios base: a criança como ser competente e de direitos. Ao educador compete envolver a criança no seu processo de ensino/aprendizagem, estando atento para dar uma oportunidade de escolha à criança.

Para Crowley, a participação da criança “não é apenas um meio para chegar a um fim, nem tão pouco um processo: é um direito civil e político básico para todas as crianças e é portanto, um fim em si mesmo” (1998, p.9). O educador, bem como todos os parceiros educativos devem ver a criança como participante ativo, sendo este um direito dela.

A Abordagem de Mosaico está assim intimamente relacionada com esta perspetiva sobre a criança, pois vê-a como um ser social, integrada no seu processo de investigação e com voz própria (Alderson, 2000), tendo influências das Pedagogias de Participação de Reggio Emilia (1999). Nesta metodologia é defendida a utilização de diversos métodos (diálogo, máquina fotográfica, desenhos, entre outros), a reflexão, tanto adultos como crianças refletem em conjunto, de um modo participativo, dando oportunidade às crianças de participarem da construção do seu processo educativo.

### **3.1. Metodologia Utilizada**

Tomando como ponto de partida, a perspetiva das crianças sobre o JI, pretendeu-se saber o que mais e menos valorizam, o que mais e menos gostam e o que gostariam de mudar. Assegurando que as crianças no decorrer de todo o processo tivessem a palavra, valorizando a sua voz, foi um aspeto fundamental da investigação.

Procedemos às entrevistas/ conversas informais, previamente elaboradas por nós na Unidade Curricular, sendo estas feitas às crianças em registo informal, num ambiente familiar. Pois, como refere Formosinho (2008, p.18), esse procedimento favorece a recolha de dados, no que concerne à qualidade de respostas das crianças,

podendo revelar detalhes desconhecidos pelos adultos. Entrevistámos a educadora, a assistente operacional e algumas mães, de forma a conseguirmos perceber melhor como as crianças se sentem no JI.(Apêndice X)

Para iniciar a investigação através da Abordagem de Mosaico, partiu-se do tópico fornecido pelas docentes, formulando as seguintes questões de investigação:

- Qual a perspetiva da criança em estudo acerca dos espaços do jardim-de-infância?
- Como é que a criança descreve e representa os espaços do jardim-de-infância?
- Quais as experiências vivenciadas pelas crianças nos espaços do jardim-de-infância?
- Como é que a criança se sente em cada espaço do jardim-de-infância?
- O que a criança valoriza e desvaloriza nos espaços do jardim-de-infância?
- O que é que a criança gostaria de alterar nos espaços do jardim-de-infância e como o faria?

Depois, acauteladas, de modo a respeitar os direitos das crianças:

- Consentimento informado da criança, ou seja, apresentar-lhe uma explicação credível e significativa, sobre o intuito da investigação e acautelar uma oportunidade real e legítima para que a criança que se negue a participar na investigação, se assim o entender, tanto no início do processo, como em qualquer altura do mesmo (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2008);
- Consentimento informado dos pais/ encarregados de educação;
- Finalizar qualquer sessão em que se verifique algum tipo de desconforto na criança;
- Cessar qualquer sessão, reassegurando, agradecendo ou reforçando a criança, de modo a fomentar a sua autoestima;
- Afiançar a privacidade da criança, preservando a sua imagem física e psicológica;
- Garantir o anonimato quando for realizada a divulgação dos resultados da investigação.

Após definidas as questões de investigação e as questões éticas, eu e a minha colega de estágio, tivemos uma conversa introdutória com as crianças, sobre a investigação, mencionando o que tratava a investigação e perguntando quem queria participar, de modo a que as crianças pudessem fazer a sua escolha. Assim, inicialmente, onze crianças quiseram participar nesta investigação, para tal, elaborámos um “contrato”, em que as crianças mencionaram o que queriam que escrevêssemos e assinaram o seu nome por baixo, de forma a comprometerem-se a participar. No decorrer do estudo houve duas crianças que faltaram bastante durante a execução dos métodos, uma por motivos de doença e a outra por ter ido de férias, o que nos levou a excluí-las da investigação.

Desta forma, iniciámos as conversas, que segundo Clark e Statham (2005) devem ser realizadas com as crianças, pais/encarregados de educação, educadores de infância e auxiliares, de modo a conhecer as perspetivas das crianças. No caso das conversas realizadas com as crianças, estas devem ser curtas, estruturadas e têm como desígnio serem sobre as suas vidas, questões focadas nas pessoas mais importantes, nos espaços e nas atividades. As conversas foram realizadas, individualmente, com as crianças conforme um guião que elaborámos. Também foi estabelecida uma conversa com a educadora cooperante, a auxiliar (que acompanha as crianças durante a componente letiva) e com os pais das crianças participantes (Apêndice X), idêntica à conversa realizada com as crianças.

Depois, as crianças realizaram os circuitos (Apêndice XII), sendo este método pautado por visitas conduzidas pelas crianças, em que registaram os circuitos, através de desenhos, fotografias ou outros recursos (Clark e Statham, 2005). Assim, durante a realização dos circuitos as crianças guiaram-nos até aos espaços onde gostariam de levar uma pessoa ou um amigo que não conhecesse a instituição, para que este a conhecesse. Para isso, fizeram o desenho (numa folha A4 a lápis) desses espaços e do circuito a realizar até chegar a esses mesmos espaços.

Individualmente, cada criança em posse de uma máquina fotográfica, guiaram-nos (às estagiárias) até aos espaços que mais gostavam e que menos gostavam no JI, e/ou realizando os desenhos desses mesmos espaços que escolheram.

Os mapas conceituais, foram o seguinte método utilizado, segundo Clark e Statham (2005), consistem em representações a duas dimensões, deste modo as crianças juntam o material recolhido durante os circuitos, com a opção de escolher o que pretende colocar no mapa. Para isso, as crianças construíram os seus mapas escolhendo as fotografias (impressas) e os desenhos dos espaços colocando-os juntamente com os desenhos elaborados nos circuitos. Na diferenciação dos espaços que gostaram mais ou menos, as crianças desenharam uma cara alegre em verde e uma cara triste em vermelho. Em cima de cada fotografia foi escrito o nome do espaço e um número que a identifica pela ordem que escolheu e na parte debaixo a razão pela qual gostou mais ou menos daquele espaço escolhido por si.

Posteriormente, as crianças construíram a Manta Mágica (Fig.70), de modo a visualizarem todos os espaços visionados e revistos através da apresentação das imagens. Assim, as crianças têm a oportunidade de analisarem e refletirem, sobre os momentos que mais marcaram esta abordagem (Clark e Statham, 2005; Clark, 2007). Posto isto, foi projetada em grande grupo a Manta Mágica para todas as crianças. Vendo as imagens, disseram como foram realizados os circuitos, as conversas, as fotografias e a estrutura dos mapas, observaram e refletiram acerca das respostas dadas, dando a conhecer às restantes crianças quais os espaços que mais gostaram, quais os espaços que menos gostaram e os momentos mais marcantes desta abordagem. Assim, houve uma conversa em grande grupo, com todas as crianças participantes e não participantes na investigação, de forma a partilhar informações e discutir opiniões (Clark e Statham, 2005; Clark, 2007), porque à medida que cada criança ia dizendo os espaços preferidos e os menos preferidos, as outras iam dando a sua opinião, se também era ou não o preferido.

### **3.2. Fase Retrospectiva - Reflexão e Discussão**

Nesta fase, tal como mencionam Clark e Moss (2005) e Clark e Statham, (2005), é reunida toda a informação recolhida, para conversar, refletir e compreender, incluindo as interações estabelecidas entre pais/ encarregados de educação, Educador(a) de Infância e auxiliares de ação educativa, de modo a juntar conhecimento e a clarificar e debater eventuais dúvidas. Os dados recolhidos foram

tratados, organizados e selecionados, sendo avaliados e refletidos todos eles, e toda a informação que não respondeu às questões de investigação é excluída (Clark e Moss, 2005; Clark e Statham, 2005). No tratamento de dados, eu e a minha colega recorremos à triangulação dos mesmos, de modo a comparar as diferentes perspetivas de várias fontes de informação, para analisar metodologicamente (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2008), e à categorização dos dados, de forma a procurar características idênticas entre os elementos que fazem parte do *corpus* e para realizar a sua associação em categorias de análise (Oliveira-Formosinho e Lino, 2008).

### **3.3. Decisão**

Nesta fase, são esperadas decisões sobre a realização de eventuais alterações no espaço do jardim-de-infância (manter, expandir, mudar e/ou acrescentar algum espaço), de acordo com as perspetivas das crianças adquiridas nas fases anteriores, podendo ser alterada a organização de uma área na sala de atividades, ou de criar uma nova área, renovar um espaço, tendo em conta as expectativas das crianças. Sendo assim valorizada e reforçada a voz das crianças para mudar ou acrescentar um espaço no jardim-de-infância (Clark, 2007).

Não chegámos a realizar quaisquer alterações no espaço durante esta abordagem, porque o estágio terminou pouco tempo depois da recolha dos dados. No entanto, a educadora cooperante criou uma nova área, a Área da Pintura, a qual foi mencionada na conversa que estabelecemos com a mesma durante a 1ª fase da abordagem, no qual ela considera que esta área ia ao encontro dos interesses das crianças, o que ficou comprovado devido a um número afluente de brincadeiras com pinturas livremente.

### **3.4. Tratamento e Análise de Dados**

Ao longo de todas as fases do estudo, foram recolhidos e tratados diferentes dados através dos métodos mencionados, de modo a analisar, refletir e interpretar essa mesma informação. Todas as crianças gostam de ir ao jardim-de-infância, porque realizam atividades livres, gostam de estar com outras crianças, gostam de

interagir com os adultos, gostam das atividades dirigidas, tem uma boa relação com a educadora.

Foram contadas todas as opiniões das crianças e restantes intervenientes. Para os espaços que as crianças mais dão valor, foram identificados os seguintes espaços: sala de atividades, sala da AAF, casas de banho de adultos e das crianças, escritório, cozinha, espaço exterior, corredor e refeitório, tal como é apresentado no apêndice XIII. Através de evidências recolhidas, tais como: “gosto de ver a horta”; “gosto de brincar na rua com os amigos”; “gosto da horta porque tem legumes para eu comer”, foi visível que o espaço exterior, devido a ser amplo, ter a horta, o coreto, o parque; é o espaço preferido pelas crianças, porque se realizaram muitas atividades livres, por haver contacto com a natureza e devido à interação com pares. Assim, deve ser dada a possibilidade de as crianças desfrutarem livremente deste espaço, tal como refere a educadora pretendendo fazê-lo com muita frequência. Os espaços que as crianças mais dão valor são considerados de bem-estar/alegria, espaços onde se sentem bem. É possível verificar que há crianças que gostam menos da sala de atividades; da sala da AAF; do refeitório; da casa de banho (das crianças); do exterior; do escritório e da entrada do jardim-de-infância. Contudo, a sala da AAF é a que as crianças menos dão valor, devido ao pilar que existe no centro da sala, dos jogos, das ferramentas e da televisão. A sala é utilizada principalmente pelas auxiliares da AAF, para a chegada e partida das crianças, bem como, para as atividades realizadas pelas mesmas nesta componente. Este espaço é o que as crianças menos dão valor pelo fato de haver pouca atividade livre, falta de interação com pares, relação de afetividade negativa com uma auxiliar, a falta de visibilidade, a falta de organização, a falta de escolha de filmes e a possibilidade de as crianças se magoarem, como é possível identificar nas várias entrevistas: “não gosto porque tem lá o poste que podemos bater e porque às vezes não consigo ver”; “porque a P (auxiliar) nos manda sentar”; “não gosto, porque algumas ferramentas estão em cima de outras”, o que deu origem às categorias assinaladas.

Para além dos espaços que as crianças mencionaram, foi também pedido quais as mudanças que fariam nos espaços. Estas foram mencionadas pela educadora, auxiliar da componente letiva, pelos pais e pelas crianças, mas sempre na perspetiva das crianças que efetuariam mudanças em quatro espaços do jardim-de-infância: no exterior, na sala da AAF, na sala de atividades e na entrada do JI.

As mudanças enumeradas para o exterior, foram a realização de mais atividades livres, de festas e teatros no coreto, de novos materiais, como um escorrega maior, um trampolim, baloiços, uma piscina e mais jogos didáticos. Estas conclusões foram retiradas das evidências: “o escorrega é pequenino e devia ser maior”, “podíamos lá pôr um trampolim” entre outras. Para a sala de AAF foram enunciadas mudanças ao nível da escolha e do visionamento de filmes, porque segundo as crianças são sempre as auxiliares a escolherem. Como é citado pelas crianças: “escolher filmes”, “eles (os filmes) estão numa coisa assim e a P (auxiliar) tira-os para nós vermos”, entre outras afirmações. Foram referidas para a sala de atividades mudanças da decoração dos planetas, que foi realizada no projeto anterior, a criação da área da pintura, a colocação da área da casinha no coreto e a introdução de novos materiais, como livros mais curtos, uma pista nova para os carros e legos. Como é possível ver nas entrevistas: “mudava só a enfeitação dos planetas”, “punha lá fora, dentro do coreto” (a área da casinha das bonecas) entre outras. Para a entrada do JI, apenas foi referido a introdução de baloiços neste espaço.

Para concluir este estudo, foram observáveis as várias perspetivas das crianças sobre os espaços do JI onde estagiei. As crianças gostam de estar no JI, e o espaço que mais elegem é o espaço exterior, para brincarem com os amigos, realizarem diversas atividades como o nosso projeto “A Horta Viçosa” que foi salientado diversas vezes nesta investigação. A sala da AAF foi o espaço que as crianças menos valorizaram devido aos aspetos assinalados por elas.

Como é possível observar no esquema do apêndice XIII o resultado de todo o processo de tratamento e análise dos dados.

### **3.5. Conclusões**

É possível retirar deste estudo diversas conclusões, em primeiro lugar, segundo a educadora cooperante, toda a organização dos espaços no jardim-de-infância foi de encontro aos interesses do grupo; a escuta das crianças realizada através de conversas; os materiais; equipamentos e as dimensões dos espaços existentes.

Nesta investigação também foram assinaladas diversas mudanças, porém já não existiu tempo de estágio suficiente para executá-las. A educadora criou a Área da Pintura que tinha sido uma mudança assinalada por si.

Esta investigação proporcionou a mim e à equipa educativa refletir sobre a prática e os interesses das crianças, bem como a importância de as escutar, enquanto especialistas das suas próprias vidas (Clark e Statham, 2005), para assim os espaços e as práticas educativas serem mais do agrado das crianças e elas possam ter um maior envolvimento, serem co construtoras das suas aprendizagens (Kinney e Wharton, 2009).

#### **4. Relação Creche/Jardim de Infância – Família**

A família e a escola são fundamentais para a socialização da criança. Primeiro na família e depois na escola, a criança cresce, desenvolve-se e conquista a sua identidade.

Defende-se que a relação escola-família tem a idade da instituição escolar, pois desde que há escolas e famílias sempre houve algum tipo de relação entre ambas: ora mais direta, mais clara, mais próxima, mais formal, mais harmoniosa; ora mais indireta, mais implícita, mais distante, mais informal, mais tensa. (Silva 2003, p.29).

Primeiro é preciso clarificar o conceito de ambiente familiar. Como define Harry (1992, citado por Villas-Boas 2001, p.43) o ambiente familiar em que se processa a aprendizagem é criado através das interações complexas que se estabelecem entre as crianças e os adultos e é influenciado pelo passado destes, bem como pelas condições socioculturais e sociopolíticas existentes para além da própria família.

A ausência de harmonia e de comunicação entre as duas partes essenciais do mundo da criança – a família e a escola – produzem efeitos negativos no seu desenvolvimento. (...) Os professores e a escola podem também beneficiar como envolvimento dos pais. O trabalho do professor pode ser mais fácil e satisfatório se tiver ajuda e cooperação das famílias; os pais assumirão atitudes mais favoráveis face

aos professores e terão de partilhar algumas das suas preocupações; o professor passará a ser encarado com mais simpatia. (Matos e Pires 1994, p.22).

A cooperação escola/família tem de ser analisada em termos de estratégia de ação educativa, envolvendo as duas de forma a complementarem-se, procurando potenciar e coordenar o trabalho desenvolvido por educadores, encarregados de educação e crianças.

Henderson e Berla (1994, citados por Silva 1996, p.23) referem que a investigação é consistente sobre o facto de o envolvimento das famílias na educação escolar das crianças produzir resultados positivos em termos de sucesso académico, ideia igualmente por Villas-Boas (2001, p.82). Silva (1996, p.23) defende que as crianças sentem este envolvimento das suas famílias como uma forma de valorização daquilo que fazem e por isso, aumenta a sua autoestima e confiança.

Acresce ainda que o contacto com as famílias permite aos professores um melhor conhecimento do aluno, o que se pode traduzir no entendimento de situações e atitudes que de outro modo se poderiam tornar pouco inteligíveis e, inversamente, o contacto com a escola pode ajudar as famílias a compreenderem melhor os processos internos daquela. O estreitamento de relações entre a escola e as famílias provoca geralmente um melhor conhecimento mútuo, eliminando, assim, barreiras, aliviando tensões, reduzindo resistências. (Silva 1996, p.23)

Na prática, verifica-se que, em alguns contextos, ao tentar desenvolver uma relação de qualidade entre a escola e a família se encontram algumas barreiras e obstáculos.

Cooperação e conflito estão sempre omnipresentes em qualquer relação. A possibilidade da emergência de situações de tensão, senão mesmo de conflito, é apanágio de qualquer relação, não havendo, assim, razões para que a da escola-família constitua uma exceção. Raramente, contudo, este aspeto é devidamente equacionado na bibliografia existente, a qual prefere colocar o acento tónico na cooperação ou colaboração. (Silva 2002, p.101)

O objetivo comum entre os pais e os educadores é a aprendizagem das crianças, o que é crucial a existência de parcerias genuínas, ou seja, uma cooperação autêntica.

Parece importante que uns e outros compreendam os seus papéis, responsabilidades, problemas e preocupações para, em conjunto, poderem tirar o

maior partido possível das experiências educativas que as crianças vivem. Para que essa compreensão exista, terá de haver necessariamente contacto. (Villas-Boas 2001, p.153)

Como defende Palos (2002, p.213) “o jardim-de-infância tem vindo a criar uma relativa autonomia, alicerçada numa especificidade própria”, podemos apontar características escolares, mas temos de reconhecer que esta instituição educativa está bastante livre de certas práticas próprias das outras instituições escolares.

Através da investigação que realizou, Palos (2002, p.232) verificou que as conceções da participação parental estão afastadas dos propósitos das famílias, que não preconizam para si um papel muito interveniente na instituição escolar. As formas de contacto em que as famílias mais se envolvem são as que a literatura científica tende a conotar como as mais tradicionais: a participação nas reuniões de pais, contactos individuais, por entrevista, ou à porta da sala de atividades, ou indiretamente através do telefone e as festas escolares. (Palos 2002, p.232)

A mesma autora (*idem*) salienta ainda que, os depoimentos das diversas famílias, feitos no decorrer da investigação, orientam no sentido de concluir que a maioria desconhece o que se processa, em termos pedagógicos, no interior do jardim-de-infância. A autora acrescenta ainda que duas das famílias entrevistadas chegam mesmo a desvalorizar as atividades, considerando que as crianças vão ao jardim-de-infância “apenas para brincar”. Marques (1993, citado por Palos 2002, p.239) refere que estas conceções não são alheias a uma tradição cultural que aponta para uma separação entre o mundo familiar e o escolar e que poderá fundamentar a postura de alheamento das famílias, face ao que a escola e os especialistas da educação poderão fazer com o seu filho.

A autora acima referida (2002, p.240) salienta, em jeito de conclusão, que nem todas as famílias concebem da mesma forma a sua relação com a instituição escolar, condição que deverá ser tida em conta aquando da análise da natureza e frequência das interações entre a escola e a família.

Nos meus estágios pude constatar que havia uma relação de qualidade entre as educadoras cooperantes e os pais/família das crianças. Havia muita acessibilidade e recetividade das educadoras, pois sempre se mostraram disponíveis para esclarecer os pais sobre o desenvolvimento dos seus filhos. Sempre que oportuno, as educadoras convidavam os pais e família a participar nos seus projetos.

## 5. Papel da Família no Brincar da Criança

De acordo com Neto (n. d.) têm-se verificado mudanças ao nível da estrutura familiar (e. g. divórcios ou separações, elevadas cargas horárias laborais dos pais). Deste modo, cada vez mais a criança passa o seu tempo sozinha, entretendo-se com meios eletrónicos (e. g. computadores, televisão) ou estando em atividades programadas para a ocupação do tempo livre. Ferland (2005) salienta que os pais optam por estas atividades porque pensam que através delas as crianças vão desenvolver-se a vários níveis, considerando ser o melhor para elas. Verifica-se que o mais importante para a criança é ter tempo livre para o brincar livre e espontâneo.

Na nossa sociedade, atualmente, parece existir uma certa relutância por parte dos pais em brincarem com os seus filhos, pois pensam ser uma perda de tempo. No entanto, tem-se verificado também que há pais que não sabem como brincar com os seus filhos, ou que se sentem desconfortáveis, concluindo assim que não é necessário envolverem-se nas brincadeiras (Webster-Stratton, 2010).

Brincar é muito importante para a criança, como também é importante que o adulto brinque com ela, não devendo utilizar o brincar como um momento para manter a criança ocupada.

Através do brincar entre pais e filhos, estão a ser estabelecidos fortes laços afetivos entre ambas as partes e a ser mantida uma boa interação. Muitas das vezes, quando participam na brincadeira procuram torná-la numa atividade educativa, isto é, com o objetivo de alcançar um produto final (Ferland,2004; Ferland, 2005).

Gaspar (2010) refere que os pais deveriam brincar, 10 minutos por dia com os seus filhos em idade pré-escolar, sem realizar qualquer atividade paralelamente e de forma participativa. Deste modo, os pais estão a investir nos seus filhos, acautelando que os seus filhos sofram de distúrbios de comportamento (e.g. hiperatividade, oposição, desafio, agressividade).

Ferland (2005) refere que é preferível que os pais brinquem diariamente com os seus filhos por 15 minutos do que durante muito tempo num só dia, por exemplo. Se os pais brincarem diariamente, estão a transmitir à criança a importância do brincar e que é um momento agradável para ambos. Se assim for, a criança evitará de pedir constantemente momentos de atenção ao adulto. O adulto revela então ter um papel importante no brincar, transmitindo à criança segurança, fazendo-a sentir-se

competente no que está a realizar, e criando-lhe oportunidades de brincadeira (Santos, 2008). Através da observação, o adulto pode perceber quais os interesses da criança e quais as suas habilidades (Ferland, 2004).

As crianças que brincam com os pais ao jogo de faz-de-conta, revelam uma menor tendência para o desenvolvimento de problemas comportamentais (Webster-Stratton, 2010).

Por fim, Webster-Stratton (2010) salienta que é importante que o adulto estipule um período para brincar com a criança, seguindo-se de um aviso quando o momento de brincadeira está para terminar e quando se dá por terminado. É importante também que o adulto brinque com a criança diariamente e que esteja bem-humorado.

É de salientar que os pais deverão atribuir importância ao brincar e perceber as suas repercussões no desenvolvimento global da criança. O brincar entre os pais e os filhos revela-se também importante na medida em que são fortalecidos os seus laços afetivos e a criança aprende a gerir os seus sentimentos de raiva, medo ou inadaptação.

Tal como foi referido anteriormente, também é igualmente relevante que os pais tenham consciência da importância da criança brincar no exterior. Deste modo, devem procurar oferecer à criança momentos para o fazer, não impedir constantemente a criança de testar os seus limites (saltar de uma elevação, por exemplo) ou de realizar comentários que interferem com estes momentos, de se sujar, entre outros (Ferland, 2005).

Ferland (2005) revela que os pais podem integrar a brincadeira nas tarefas diárias (que aborrecem toda a família) e/ou transformá-las em brincadeiras/atividades lúdicas, momentos prazerosos para a criança e a família.

Assim, conclui-se que é importante que “deixemos que o nosso pensamento se eleve uma cabeça acima de si mesmo e brinquemos com as nossas crianças como elas merecem – é um direito delas e uma responsabilidade nossa” (Gaspar, 2010, p. 10).



## **6. Considerações Finais**



Enquanto adulta e futura profissional de educação, conheci a importância da documentação, da participação dos pais nas atividades da instituição, do trabalho colaborativo com a restante equipa educativa e do trabalho de projeto.

O trabalho de projeto é uma excelente forma de trabalhar os conteúdos necessários de forma interativa e participativa. As crianças participam espontaneamente e o facto de estarem inseridas no grupo de projeto que querem fazer com que se empenhem muito mais.

As experiências-chave foram um aspeto importante no estágio e o facto de ter que refletir sobre elas e ter de fundamentar as suas opções fez com que conhecesse realmente a importância do que foi trabalhado.

A Abordagem de Mosaico foi algo complicado no início, porém com algumas leituras, esclarecimentos das professoras e ajuda da educadora, fui ficando a perceber qual era o objetivo desta abordagem e o que era pretendido, juntamente com o trabalho cooperativo com a colega de estágio.

No estágio tive que dar prioridade ao bem-estar e à vontade das crianças em prol do trabalho que queria planear.

A realização deste relatório final foi uma mais-valia porque me levou a repensar nas questões de estágio, por outro lado os memorandos que foram feitos ao longo do ano foram uma boa ajuda para a realização do mesmo.

Em relação ao estágio, este foi uma mais-valia. Mais do que aprender em sala, é importante estar no terreno, isto é, depois de aprender novos conceitos, teorias e metodologias, foi importante poder vivenciar, experienciar e praticar os mesmos.

Em suma, esta foi de facto uma experiência essencial para a minha formação enquanto futura profissional de educação.



## **Referências Bibliográficas**



- Alderson, P. (2000). Children as researchers: the effects of participation rights on research methodology. *Research with children: perspectives and practices*. London: Falmer Press.
- Bertrand, Y. (1998). *A Ecologia na Escola : Inventar um futuro para o planeta*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Clark, A. (2007). *Early Childhood Spaces: Involving young children and practitioners in the desing process*. Bernard van Leer Foundation.
- Clark, A., e Moss, P. (2005). *Listening to young children*. Netherlands: Ncb.
- Clark, A., e Statham, J. (2005). Listening to young children - Experts in their own lives. *Adoption & Fostering*, nº29, pp. 45-56.
- Clarke, J. (2004). *Histories of Childhood*. Liverpool: Blackwell Publishing.
- Cordeiro, M. (2008). O livro da criança – do 1 aos 5 anos. Lisboa: A esfera dos livros.
- Cordeiro, M. (2010). O livro da criança – Do 1 aos 5 anos. Lisboa: A Esfera dos Livros
- Crowley, P. (1998). Participación infantil: para una definición del marco conceptual. La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas. Bogotá: UNICEF.
- Ferreira, M., & Sarmiento, M. J. (Nov de 2008). Subjetividade do bem-estar das crinças. *Subjetividade e Bem-estar das crianças: (In)visibilidade e voz* , pp. 60-91.
- Ferland, F. (2004). *O desenvolvimento da criança no dia-a-dia - do berço à escola primária*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Ferland. F. (2005). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Formosinho, J. O. (2011). *O trabalho de projeto na Pedagogia de Participação*. Porto: Porto Editora.
- Gaspar, M. F. (2010). *Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: A voz de Vygotsky*. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 90, Maio/Agosto, 8-10.

- Gomes, B. (2010, Agosto). Vamos falar de... A importância do brincar no desenvolvimento da criança. *Cadernos de Educação de Infância* nº90, pp. 45 - 46.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2009). *Educar a Criança – 5ª Edição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohman, M., Post, J. (2003). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, C. (2009). A Ludoterapia e a importância do brincar: Reflexões de uma Educadora de Infância. *Cadernos de Educação de Infância* nº88, APEI, dezembro.
- Homem, C., Gomes B. e Montalvão. (2009). A importância da criatividade. *Cadernos de Educação de Infância* nº88, APEI, dezembro.
- Kinney, L., e Wharton, P. (2009). *Tornando Visível a Aprendizagem das Crianças: Educação Infantil em Reggio Emilia*. (M. Lopes, Trad.) Porto Alegre: Artmed.
- Machado, Nilce. (1986). *A educação física e a recreação para o pré-escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Matos, A. & Pires, J. (1994). *Escola, Pais e Comunidade: construção de comunidades de interesses*. Porto: Humbertipo.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa.
- Moreira, Marco A; Mazini, Elcie F. Salazano. (1982). *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausebel*. São Paulo: Editora Moraes Ltda.
- Moyles, J.R. (2006). *A Excelência do Brincar*. Artmed Editora. Porto Alegre.
- Neto, C. (n. d.). *A criança e o jogo: perspectivas de investigação*. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Oliveira, L. F. (1992). *Educação Ambiental*. Lisboa: Texto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., e Araújo, S. B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., e Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: as perspetivas das crianças. In *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Palos, A. (2002). “Ir lá para quê?...” Conceções e práticas de relação entre famílias e Jardins de Infância. In Lima, J. (Org.), *Pais e Professores: um desafio à cooperação*. (211-249). Porto: ASA
- Pires, C. M. (2007). Educador de infância – Teorias e práticas (1ª Edição). Porto: Porto Editora
- Pitamic, M. (2010). *Vamos Brincar*. Lisboa: arte plural edições.
- Portugal, G. (1998). Crianças, Famílias e Creches: *Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. e Hohmann, M. (2011). Educação de Bebés em Infantários. Edição. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Projeto Educativo e Projeto curricular da Instituição.
- Prott, R. (2010). Infância na Europa. *Pedagogia: a arte de lidar com os riscos e não de os evitar*, pp. 20-21.
- Santos, T. (2008). *A importância de brincar em idade pré-Escolar*. Rituais de Uma Vida Saudável, nº 4. Acedido a 10 de Outubro de 2014 em <http://contadoresdestorias.wordpress.com/2009/01/19/a-importancia-de-brincarem-idade-pre-escolar/>
- Silva, I., et al. (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, P. (1996). Escola-Família, uma relação entre culturas?. In Barbeiro, L. & Vieira, R. (Org. da Ed.), *A Criança, A Família e A Escola: Vamos Brincar? Vamos Aprender?*.(21-30). Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria.
- Silva, P. (2002). Escola-família: tensões e potencialidades de uma relação. In Lima, J. (Org.), *Pais e Professores: um desafio à cooperação*. (97-132). Porto: ASA.
- Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma Relação Armadilhada: Interculturalidade e Relações de Poder*. Porto: Edições Afrontamento.

- Sim-Sim, I., Silva A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. 1ª Edição. Porto Editora. Porto.
- Vasconcelos, T. (2012) “Recomendações do Conselho Nacional de Educação sobre Educação das Crianças dos 0 aos 3 anos – propostas da/para a “criança futura””. “Cadernos de Educação de Infância nº95, APEI, janeiro/ abril.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., de Castro, J., Menau, J., Sousa, Ó., . . . Alves, S. (n.d.). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vayer, P. (1980). *O Diálogo Corporal*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vigotsky, L. (1991). *A Formação Social da Mente* (4ª Edição). São Paulo: Martins Fontes.
- Villas-Boas, M. (2001). *Escola e Família: uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Ideias Virtuais.
- Webster-Stratton, C. (2010). *Os Anos Incríveis – Guia de Resolução de Problemas para Pais de Crianças dos 2 aos 8 Anos de Idade*. Psiquilibrios Edições. Braga.
- Zabalza, A. M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed
  
- <http://www.fbb.pt/areas-de-intervencao/educacao/>

## **APÊNDICES**



## **SECÇÃO A - CRECHE**

## Apêndice I - Observação geral do Exterior de Creche

O espaço exterior é vedado e composto por um parque equipado com baloiços, escorrega, colchão, pneus, triciclos e a casinha das histórias. A zona ao redor do jardim, contem ainda uma horta pedagógica, zona de acampar, cozinha de lama e campo de jogos.



Figura 1 – Parque Exterior



Figura 2 – Parque Exterior



Figura 3 – Casinha das Histórias



Figura 4 – Espaço de Brincadeira



Figura 5 - Horta



Figura 6 – Espaço de acampar

## Apêndice II - Espaço interior, sala de atividades

Ao fazer uma breve análise sobre o espaço físico da sala, destaco a forma como as áreas se encontram organizadas, uma vez que permite ao adulto ter uma visão global da sala, sendo-lhe mais fácil supervisionar as ações das crianças.



Figura 7 – Área da Cozinha



Figura 8 – Área do Quarto



Figura 9 – Área do Tapete



Figura 10 – Painel Musical



Figura 11 – Tabela do Tempo



Figura 12 – Tabela das presenças

### Apêndice III - Algumas das atividades realizadas pelas crianças



Figura 13 - Bolsos decorados pela família



Figura 14 – Caixa de sapatos decoradas pelas crianças para o dia dos bolinhos e bolinhos



Figura 15 – Abóboras decoradas pelas famílias

Figura 16 –  
Atividade da  
técnica do  
berlinde





Figura 17 – Nozes pintadas



Figura 18 – Resultado Final da técnica do berlinde



Figura 19 – Silhuetas recortadas



Figura 20 – Crianças a vestir a sua silhueta

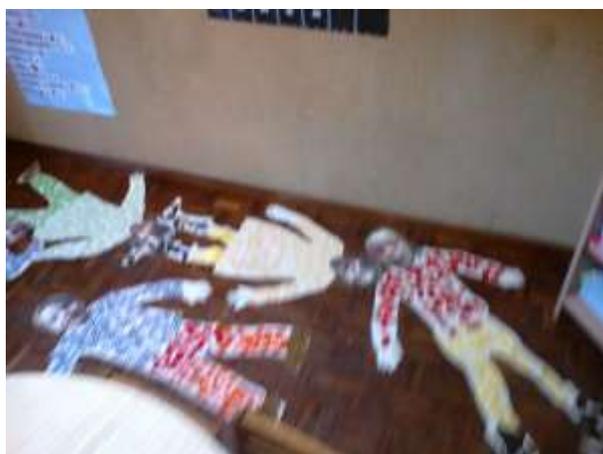


Figura 21 – Silhuetas a secar

## A DESCOBERTA DO NOSSO CORPO

Deitámo-nos em cima do papel de cenário para contornar a nossa silhueta com um marcador. Rimo-nos muito ao ver a nossa silhueta desenhada no papel.

Depois de recortada a silhueta, colámos tecidos para vestir o corpo e rasgámos papel de lustro para os sapatos. Tirámos ainda uma fotografia à nossa cara para colar depois na silhueta.



O mais divertido foi observar o resultado final: demos beijos na nossa cara, procurámos os nossos amigos, fizemos comentários em relação à posição dos braços, às nossas caras... não nos cansámos de olhar para nós... A sensação de nos vermos a dobrar foi muito engraçada!



Figura 22 – Silhuetas expostas na parede

Figura 23 - Foi gratificante, ao ver a alegria das crianças quando regressaram da sesta e se viram expostos na parede do corredor



Figura 24 – História dos três porquinhos



Figura 25 – Crianças a explorarem as personagens





Figura 26 – Pintura das peças para os mobiles



Figura 27 – Mobiles já expostos na sala



Figura 28 – Tapete para a dramatização da história o Coelho Branco



Figura 29 - Flanelógrafo

Figura 30 – História o Palhaço de Natal



Figura 31 – As crianças a fazerem pasta de papel e a colocarem no molde da Árvore de Natal

Figura 32 – Uma das crianças a pintar a Árvore de Natal



Figura 33 – Árvore de Natal concluída



Figura 34 – Imagens do palhaço articulado, boneco de neve e pai natal expostos



Figura 35 – Crianças a observarem as imagens



## **SECÇÃO B – JARDIM DE INFÂNCIA**

## Apêndice IV – Exterior do Jardim-de-Infância



Figura 36 – Parque Exterior

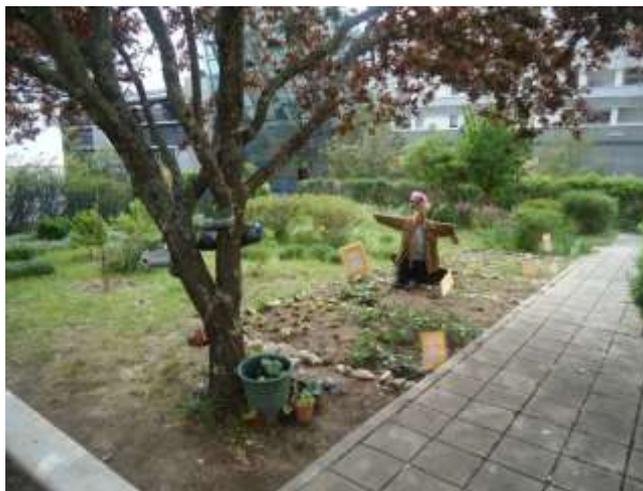


Figura 37 - Horta

## Apêndice V – Interior do Jardim-de-Infância



Figura 38 – Área da Cozinha



Figura 39 – Área da Leitura



Figura 40 - Área do Computador



Figura 41 – Área da Biblioteca

## Apêndice VI – Atividades Pontuais no Jardim de Infância



Figura 41 – História Extraterrestre



Figura 42 - Resultado dos animais da história “Arca de Não É”



Figura 43 – Visita ao Museu da Ciência



Figura 44 – Leitura de História



Figura 45 – Visita ao Exploratório

## **Apêndice VII – As Vozes das Crianças e dos seus Familiares sobre o Projeto “A Horta Viçosa**

### **As Vozes das Crianças**

“Aprendi como semear as sementes, como plantar, como tirar as ervas daninhas e como são e aprendi ainda que a luz é importante para as plantas e sementes crescerem.” (B.)

“Aprendi que o espantalho é para assustar os pássaros.” (T.)

“Aprendi a plantar.” (J.)

“Aprendi que a horta é para fazer crescer os legumes.” (D.)

“Aprendi que os legumes, frutos e ervas aromáticas precisam de sol (luz).” (A.)

“Eu Aprendi que as plantas precisam de luz, terra para pôr lá as sementes e que precisamos do espantalho para os pássaros não irem comer as nossas sementes. E que precisamos de um produto para afastar os caracóis da horta.” (H.)

“Aprendi a semear muitos legumes e frutos, a fazer um fantocheiro e que é importante a água e o sol para que as plantas cresçam e que o espantalho é importante para os pássaros não comerem as sementes.” (J.J.)

“Aprendi a plantar e a semear e para que servem os xuxus.” (G.)

“Aprendi que as alfaces precisam de água e sol para crescerem.” (A.D.)

“Aprendi que a luz é importante para as plantas crescerem.” (L.)

“Aprendi a fazer um espantalho.” (J. A.)

“Aprendi a plantar e a semear e que o espantalho serve para afastar os pássaros.” (M.D.)

“Aprendi como se faz uma horta, como se faz um fantocheiro e que a luz é importante para as plantas crescerem.” (C.)

“Aprendi a plantar, que o sol é importante para as plantas crescerem e que a água também.” (F.)

“Aprendi a plantar, a regar e que a luz é importante.” (S.)

“Aprendi que as cenouras crescem na horta e que para isso precisam de terra, água e sol.” (I.)

“Aprendi a semear e a plantar e a fazer um fantocheiro.” (M.)

“Aprendi que as plantas precisam de sol – luz, água e terra e aprendi como se faz um espantalho.” (L.L.)

### **As Vozes dos Familiares das Crianças**

“Vera e Carla obrigada por fazerem o L.L. tão feliz!” (Mãe do L.L.)

“Parabéns por este momento de participação ativa num ambiente motivador de uma aprendizagem dinâmica.” (Avó da I.)

“Obrigado por esta tarde muito divertida. O A.D. gostou muito de comer o tomate cherry e do batido. A horta está linda, e os legumes são ótimos!” (Tia do A.D.)

“Carla e Vera, tenho a dizer que a J. as tem no coração. Desejo que vocês continuem belos plantios e que ao final possam colher belos frutos.” (Mãe da J.)

Foi com muito gosto que participei nesta iniciativa tão importante para as crianças, muito cultural! (Avó do S.)

“Excelente iniciativa. Adorei participar e o L. sempre muito interessado e divertido.” (Pai do L.)

“Bonita tarde de convívio verde. Sopa + Espetada + Batido + Salada É preciso mais? É bom poder colaborar na transmissão da emoção do cozinhar ... e provar. “ (Pai da B.)

“Uma iniciativa muito divertida e educativa. O H. adorou e à conta desta iniciativa criou uma mini horta em casa. Sopas, saladas e espetadas deliciosas. A continuar...” (Mãe do H.)

## Apêndice VIII – Folha de Registo do Resultado da Experiência do Feijão (com e sem Luz)

**Feijoeiros colocados na sala junto à janela**



Feijoeiros plantados com algodão



Feijoeiros plantados com terra



**Feijoeiros colocados no exterior**



Feijoeiros plantados com algodão



Feijoeiros plantados com terra



**Feijoeiros colocados dentro de um armário**



**Feijoeiros plantados com terra**



**Apêndice IX – Registo Fotográfico do Projeto “A Horta Viçosa”**



Figura 46 – Conversa com as crianças sobre Problemática do Projeto



Figura 47 – Pesquisa na internet sobre as hortas e espantalhos



Figura 48 – Conversa com o Jardineiro



Figura 49 – Crianças a observarem os talhões com terra

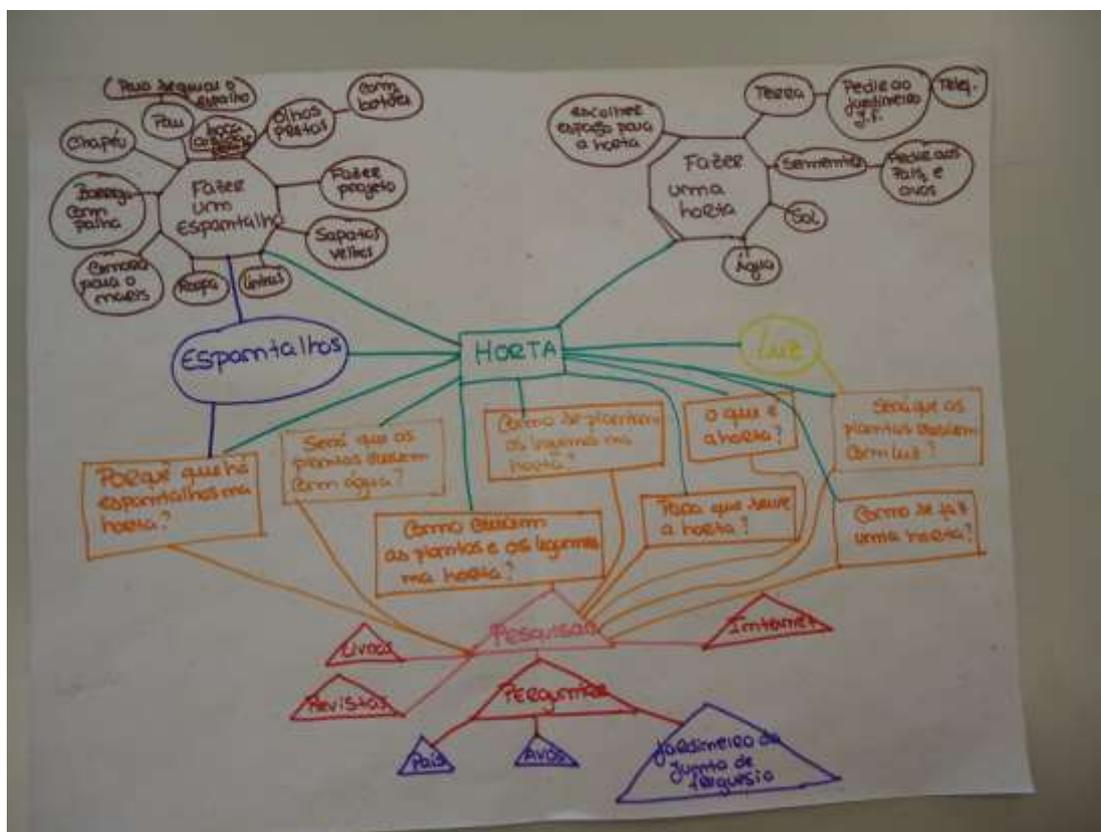


Figura 50 – Teia Inicial do Projeto



Figura 51 – Separação das Plantas e Sementes pelos Talhões



Figura 52 – Criança com o seu pai a plantar



Figura 53 – Hortas Hurbanas

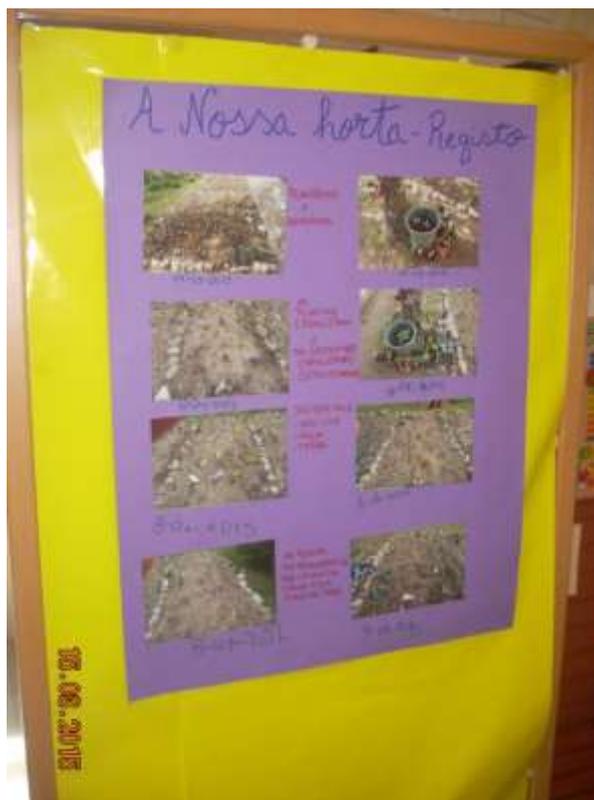


Figura 54 – Registo da Horta



Figura 55 – Espantalho na Horta



Figura 56 - Fantocheiro



Figura 57 – Visita à Frutaria



Figura 58 – Brincadeiras no Exterior



Figura 59 – Divulgação do Projeto –  
Ateliers



Figura 60 – Visita dos familiares à horta

## **Apêndice X – Registo das Conversas Estabelecidas ao Longo da Abordagem Mosaico**

### **Registo das Conversas com as Crianças**

Conversa com a Criança C

**Carla:** Gostas de estar no jardim-de-infância?

**Criança C:** Sim.

**Carla:** Porquê?

**Criança C:** Porque faço coisas que gosto.

**Carla:** E o que é que gostas de fazer aqui?

**Criança C:** Brincar na casinha das bonecas e porque gosto de vir brincar com a I.

**Carla:** Que lugares é que tu conheces aqui no jardim-de-infância?

**Criança C:** Cá fora, onde nós comemos, a sala da AAF e a sala.

**Carla:** Qual desses espaços é que gostas mais?

**Criança C:** Da sala

**Carla:** Porquê.

**Criança C:** Porque posso brincar.

**Carla:** Gostas muito de brincar?

**Criança C:** Também gosto de trabalhar.

**Carla:** Como é que te sentes quando estás na sala.

**Criança C:** Não sei

**Carla:** Sentes-te bem ou sentes-te mal?

**Criança C:** Bem

**Carla:** Gostas de estar?

**Criança C:** Sim.

**Carla:** E há algum sítio na sala de que gostes mais?

**Criança C:** O que eu gosto mais é da casinha das bonecas.

**Carla:** Qual é o lugar aqui no jardim-de-infância que tu gostas menos?

**Criança C:** (apontou para a entrada do jardim de infância)

**Carla:** E porquê que não gostas de estar aqui?

**Criança C:** Porque eu não tenho lá ninguém para brincar e porque também não tenho nada para brincar.

**Carla:** E o que mudarias para que passasses a gostar mais desse lugar?

**Criança C:** Que pusessem alguma coisa para brincar.

**Carla:** O quê por exemplo?

**Criança C:** Baloços.

**Carla:** E como é que o farias?

**Criança C:** Comprávamos um baloiço.

**Carla:** E o que mudavas mais aqui no jardim-de-infância?

**Criança C:** Pôr um escorrega ali (e a ponta para o lado do coreto).

**Carla:** Mas já temos um. Queres outro?

**Criança C:** Sim

Conversa com a criança B

**Vera** – Gostas do jardim-de-infância?

**Criança B** – Sim.

**Vera** – Porque é que gostas de estar aqui no jardim-de-infância?

**Criança B** – Porque gosto quando os meninos brincam comigo.

**Vera** – Tens algum lugar especial que gostes muito de brincar?

**Criança B** – Sim.

**Vera** – Há muitos espaços cá na escola? Conheces esses espaços? Sabes me dizer quais são?

**Criança B** – Há a sala, a rua, a casinha das bonecas, também há a pista, a biblioteca.

**Vera** – Agora temos uma biblioteca nova, foi remodelada. Gostas desta nova?

**Criança B** – Sim.

**Vera** – É muito gira, não é?

**Criança B** – É.

**Vera** – E qual é o sitio que tu gostas mais de brincar aqui na escola? O teu favorito?

**Criança B** – A biblioteca.

**Vera** – Mas a biblioteca só foi remodelada ontem, antes disso, onde gostavas mais de estar?

**Criança B** – Na casinha das bonecas.

**Vera** – Porquê?

**Criança B** – Porque nós podíamos pegar nos bebés, podíamos por a mesa, podíamos vestir os bebés.

**Vera** - Como é que tu te sentes quando lá estás?

**Criança B** – Sinto-me bem, sinto-me contente.

**Vera** – Há algum sítio que tu não gostes nada de brincar?

**Criança B** – É na biblioteca antiga.

**Vera** – Porquê?

**Criança B** – Porque tinham muitas páginas alguns livros e demoravam muito.

**Vera** – Agora são mais simples?

**Criança B** – Sim.

**Vera** – A biblioteca já foi mudada. E tu se pudesses mudar alguma coisa, o que tu fazias?

**Criança B** – Trazia livros mais pequenos.

**Vera** - O que mais me podes dizer sobre o jardim-de-infância?

**Criança B** – Também gosto muito quando os meninos estão abraçar-me e a fazer-me festinhas.

**Vera** – É?

**Criança B** – E quando me convidam para as festas de aniversário.

Conversa com a Criança A

**Vera** – Gostas de estar no jardim-de-infância?

**Criança A** – Sim.

**Vera** – Porquê?

**Criança A** – Porque sim.

**Vera** – O que gostas?

**Criança A** – De trabalhar.

**Vera** – Aqui trabalha-se?

**Criança A** – Sim.

**Vera** – A fazer o quê?

**Criança A** – Trabalhar.

**Vera** - Conheces os espaços que há na escola?

**Criança A** – Sim.

**Vera** – O que há na escola?

**Criança A** – Coisas.

**Vera** – Que coisas?

**Criança A** – Computador, coisas para trabalhar e brincar. Legos, garagem dos carros e também a casinha das bonecas e o quartel dos bombeiros.

**Vera** – E na rua não há nada?

**Criança A** – Escorrega, bolas saltitonas e bolas pequeninas e jogamos à bola e depois mais nada.

**Vera** – O que é que gostas mais de brincar?

**Criança A** – Nos legos.

**Vera** – Porquê?

**Criança A** – Porque sim.

**Vera** – Como é que te sentes?

**Criança A** – Sinto-me feliz.

**Vera** – Há algum lugar onde não gostes de estar?

**Criança A** – Na casinha das bonecas.

**Vera** – Porquê?

**Criança A** – Porque a casinha das bonecas só serve para as miúdas.

**Vera** – Sentes-te lá mal?

**Criança A** – Sim.

**Vera** – Para começares a gostar mais da casinha o que é que tu trazias ou fazias?

**Criança A** – Já fui duas vezes para lá.

**Vera** – Então e como te sentiste?

**Criança A** – Senti-me mal.

Conversa com a Criança F

**Carla:** Gostas de estar no jardim-de-infância?

**Criança F:** Sim. Mestrado em Educação Pré-Escolar

**Carla:** Porquê?

**Criança F:** Porque é divertido.

**Carla:** E que lugares conheces no jardim de infância?

**Criança F:** A rua, a sala, a cozinha.

**Carla:** Conheces mais algum sítio?

**Criança F:** Não sei.

**Carla:** E qual dos sítios é que tu gostas mais?

**Criança F:** Nós não vamos à cozinha.

**Carla:** E gostavas de ir?

**Criança F:** Sim.

**Carla:** Gostas de estar em mais algum sítio?

**Criança F:** Na rua.

**Carla:** Porquê que gostas de estar na rua?

**Criança F:** Porque brincamos.

**Carla:** E brincas sozinho?

**Criança F:** Não. Brinco com o S e o A.

**Carla:** E como te sentes de estar aqui na rua a brincar com os teus amigos, o S e o A?

**Criança F:** Bem.

**Carla:** Há algum dos sítios que nós falámos que tu gostes menos? Qual?

**Criança F:** Da sala da CAF.

**Carla:** Porquê?

**Criança F:** Porque a P (auxiliar) manda-nos sentar.

**Carla:** E tu não gostas de estar sentado?

**Criança F:** Não.

**Carla:** E porque é que a P manda os meninos sentar?

**Criança F:** Para descansarem.

**Carla:** E são vocês que dizem que estão cansados ou é a P que acha que vocês estão cansados?

**Criança F:** É a P que acha que nós estamos cansados.

**Carla:** E o que tu querias fazer em vez disso? Querias estar onde?

**Criança F:** Aqui fora.

**Carla:** Tu mudavas alguma coisa aqui fora?

**Criança F:** Mudava jogar à bola.

**Carla:** Mas vocês já jogam. Querias jogar mais?

**Criança F:** Não

**Carla:** Então o que é que tu querias?

**Criança F:** Brincar com as bolas e os arcos?

**Carla:** Mas tu não brincas com as bolas e os arcos?

**Criança F:** Sim.

**Carla:** Querias brincar mais vezes?

**Criança F:** Sim

**Carla:** E mudavas alguma coisa na sala da AAF?

**Criança F:** Ver filmes, porque a televisão tinha avariado e eu já eu não conseguia.

**Carla:** Mas vocês já vêm lá filmes não é?

**Criança F:** Sim, nós quando estamos na sala da AAF, às vezes não dão.

**Carla:** Não vos deixam ver filmes é isso?

**Criança F:** Sim, nós fomos ver um filme e não deu e depois outro não deu também.

**Carla:** E tu gostavas de ver muitos filmes lá?

**Criança F:** Sim.

**Carla:** E como é que mudavas isso? Para poderes ver esses filmes que tu queres, o que é que podias fazer?

**Criança F:** Eles estão numa coisa assim e a P tira-os para nós vermos.

**Carla:** E tu gostavas de escolher esses filmes?

**Criança F:** Sim.

**Carla:** E não costumavas escolher?

**Criança F:** Não.

**Carla:** E o que é que tu mudarias mais no jardim-de-infância para que gostasses mais dele?

**Criança F:** Para ver filmes.

**Carla:** Não mudavas mais nada?

**Criança F:** Não. Mestrado em Educação Pré-Escolar

Conversa com a Criança I

**Vera** – Tu gostas da escola? Do jardim-de-infância?

**Criança I** – Gosto.

**Vera** – Porquê?

**Criança I** – Não gosto muito do parque, o escorrega está a ficar pequenino. O parque da outra escola é mais divertido, tem cordas para andar em cima da madeira, da ponte.

**Vera** – Conheces a escola? Que espaços temos aqui?

**Criança I** – A sala.

**Vera** – O que temos na sala?

**Criança I** - Temos a casinha para brincar sem barulho, a parte dos penteados.

**Vera** – É o espaço do cabeleireiro?

**Criança I** – Sim.

**Vera** – E há mais espaços?

**Criança I** – O espaço do tapete, que cantamos e brincamos.

**Vera** – Também tem jogos. Quais são esses jogos?

**Criança I** – Puzzles, o jogo da mina.

**Vera** – E há mais?

**Criança I** – Também há aqueles jogos de bebés que é para vestir.

**Vera** – Não há mais nada? Não há plasticina?

**Criança I** – Há, o cantinho da leitura e massa de farinha, podemos lambar quando caem pedacinhos.

**Vera** – Temos muitos cantinhos. Onde é que tu gostas mais de brincar?

**Criança I** – Na casinha das bonecas. Mas gosto mais dos penteados.

**Vera** – Porquê?

**Criança I** – Porque é para fazer penteados, nós não sabemos e inventamos.

**Vera** – Como é que tu te sentes lá?

**Criança I** – Estou bem-disposta, estou contente.

**Vera** - Há algum sítio que não gostes de brincar?

**Criança I** – O escorrega.

**Vera** - Porquê?

**Criança I** – Porque é pequenino, deviam ter um maior. Podíamos lá pôr um trampolim, assim como no Bolas e Rebolas.

**Vera** – Tu querias um parque como no Bolas e Rebolas?

**Criança I** – Sim, os meninos também iam gostar mais.

**Vera** – Como podíamos fazer isso?

**Criança I** – Pedir aos homens que fazem trampolins e brinquedos.

**Vera** – Queres fazer um parque novo?

**Criança I** – Sim, com um escorrega muito alto.

Conversa com a Criança G

**Carla:** Gostas de estar no jardim-de-infância?

**Criança G:** Sim.

**Carla:** Porquê?

**Criança G:** Porque é uma escola nova.

**Carla:** Não conhecias no ano passado?

**Criança G:** Não.

**Carla:** E porque é que gostas de estar nesta escola nova?

**Criança G:** Porque tem coisas novas.

**Carla:** E que coisas novas são essas?

**Criança G:** (Aponta para o coreto e para mim)

**Carla:** Eu? Gostas de vir por causa de mim?

**Criança G:** Sim.

**Carla:** E por mais alguma razão?

**Criança:** (aponta para o interior)

**Carla:** Estás a apontar para onde?

**Criança G:** Lá dentro.

**Carla:** O que há lá dentro?

**Criança G:** Não conhecia esta escola. Não conhecia nada desta escola.

**Carla:** E que espaços é que tu conheces nesta escola?

**Criança G:** Todo este sítio.

**Carla:** E que sítios é que há aqui? Nós estamos num sítio, estamos onde?

**Criança G:** Na rua.

**Carla:** E que espaços conheces mais além da rua?

**Criança G:** A sala, outra sala (sala da AAF), refeitório.

**Carla:** Qual dos sítios aqui no jardim-de-infância é que tu gostas mais?

**Criança G:** Aqui da rua.

**Carla:** E porquê que tu gostas de estar aqui na rua?

**Criança G:** Porque gosto de brincar aqui na rua.

**Carla:** E gostas de brincar com quem?

**Criança G:** Com os amigos.

**Carla:** E como é que tu te sentes de estar aqui na rua a brincar com os teus amigos?

**Criança G:** Bem.

**Carla:** E qual dos espaços do jardim-de-infância é que tu gostas menos?

**Criança G:** Lá dentro.

**Carla:** Em que sítio lá dentro?

**Criança G:** A sala da AAF.

**Carla:** E tu não gostas de estar na sala da AAF porquê?

**Criança G:** Porque só gosto um bocadinho da sala da AAF.

**Carla:** E porquê que só gostas um bocadinho?

**Criança G:** Porque tem lá uma roda.

**Carla:** Uma roda? Que roda é essa?

**Criança G:** Uma roda daquelas.

**Carla:** A sala da AAF tem uma roda? Tens de me dizer onde é que é.

**Criança G:** (Foi ao local apontar onde está e é o poste/pilar que está no meio da sala da AAF).

**Carla:** Ah! O poste! E porque é que não gostas do poste?

**Criança G:** Porque às vezes não consigo ver.

**Carla:** E como é que tu te sentes na sala da AAF?

**Criança G:** Bem.

**Carla:** Sentes-te bem? Mas tu disseste que não gostavas? Sentes-te bem na mesma?

**Criança G:** Sim.

**Carla:** O que é que mudavas na sala da AAF para que gostasses mais?

**Criança G:** Nada.

**Carla:** E mudavas alguma coisa aqui no jardim-de-infância?

**Criança G:** Não.

Conversa com a Criança M

(Criança mais nova do grupo, 3 anos e com dificuldades na linguagem)

**Carla:** Gostas de estar no jardim-de-infância?

**Criança M:** Sim.

**Carla:** Porquê?

**Criança M:** Para brincar com balões.

**Carla:** E mais?

**Criança M:** Fazer trabalhos.

**Carla:** Gostas muito de fazer trabalhos?

**Criança M:** Sim.

**Carla:** E que sítios é que tu conheces aqui no jardim-de-infância? Nós estamos num sítio, na rua e que sítios é que tu conheces mais?

**Criança M:** Sala.

**Carla:** E que sítios é que há mais? Onde é que tu comes?

**Criança M:** Ali (e vai apontar para o refeitório).

**Carla:** E que sítios é que tu conheces mais?

**Criança M:** Casa de banho.

**Carla:** E qual dos lugares que temos aqui, é que gostas mais de estar?

**Criança M:** Aqui (no exterior).

**Carla:** O que é que tu gostas de fazer aqui?

**Criança M:** Corro e por causa dos balões.

**Carla:** Como é que te sentes aqui? Bem ou mal?

**Criança M:** Bem.

**Carla:** Qual é o sítio que tu gostas menos de estar no jardim-de-infância?

**Criança M:** Nenhum.

**Carla:** Mudavas alguma coisa aqui no jardim-de-infância?

**Criança M:** Sim.

**Carla:** O que é que tu mudavas?

**Criança M:** (Não foi perceptível a resposta).

Conversa com a Criança J

**Vera** – Tu gostas de estar aqui no jardim-de-infância?

**Criança J** – Sim.

**Vera** – Porquê?

**Criança J-** Porque a M (educadora) está cá, e porque gosto de brincar com as coisas e de fazer trabalhinhos.

**Vera** – E tu conheces bem a escola? Conheces os espaços aqui do Jardim de Infância?

**Criança J** – É o tapete, os jogos do tapete, a pista, a casinha das bonecas, a mesa das ciências, a biblioteca, sei os puzzles todos, sei os jogos de mesa.

**Vera** – E lá fora temos alguma coisa?

**Criança J** – Sim, o parque, e o espantalho, e a horta.

**Vera** – Qual é o sítio que tu gostas mais de brincar?

**Criança J** – É a fazer trabalhos.

**Vera** – Porquê?

**Criança J** – Eu não tenho culpa de adorar.

**Vera** – Mas porquê?

**Criança J** – Porque para o ano eu já sei fazer muitos trabalhos, como a minha irmã.

**Vera** – Como é que tu te sentes a fazer trabalhinhos?

**Criança J** – Bem, feliz.

**Vera** – E qual é o espaço que tu não gostas nada?

**Criança J** – Gosto de tudo.

**Vera** – Há alguma coisa que tu mudasses aqui na escola?

**Criança J** – Só a “enfeitação” dos planetas.

Conversa com a Criança T

**Vera** – Gostas de estar na escola?

**Criança T** – Sim.

**Vera** – Porquê?

**Criança T** – Para aprender. E para brincar.

**Vera** – E porquê?

**Criança T** – Porque também gosto de jogar no computador.

**Vera** - Tu conheces todos os espaços aqui da escola?

**Criança T** – Os legos, o computador, os jogos, os animais, os dinossauros e os livros e a casinha das bonecas.

**Vera** – E lá fora tem alguma coisa?

**Criança T** – Sim, as bolas saltitonas, arcos. Uma horta, um espantalho, muito espaço para correr e o coreto.

**Vera** – Qual é o sítio que tu gostas mais de brincar?

**Criança T** – No computador. E lá fora.

**Vera** – E porquê?

**Criança T** – Gosto de jogar, aqueles jogos.

**Vera** – E como é que tu te sentes quando estás lá?

**Criança T** – Bem.

**Vera** – Também gostas da rua, como te sentes lá?

**Criança T** – Porque também gosto de correr. E de ver a horta.

**Vera** – Há algum sitio que tu não gostes de brincar?

**Criança T** – Sim.

**Vera** – Qual é?

**Criança T** – Na casinha das bonecas.

**Vera** – Porquê?

**Criança T** – Porque é uma seca.

**Vera** – Como te sentes lá?

**Criança T** – Mal. Mas costumo ir às vezes.

**Vera** – Para brincaremos mais na casinha, para gostares o que é que tu mudavas lá?

**Criança T** – Punha lá fora. Dentro do coreto.

### **Conversa com a Educadora**

**Carla:** Considera que as crianças gostam de estar no jardim-de-infância?

**Educadora:** Muito, considero sim, é uma coisa que faz parte da natureza delas, mesmo que estejam de férias muito tempo querem vir ao jardim-de-infância.

**Carla:** Porquê?

**Educadora:** Porque sentem que talvez seja uma casa onde elas se sentem bem, sentem que é a sua própria casa. Onde elas podem brincar, conversar uns com os outros, onde têm muitos amigos, onde também se estabelece uma relação afetiva boa, de forma a que elas se sintam bem aqui no jardim de infância.

**Carla:** Que aspetos teve em conta na organização dos espaços do jardim-de-infância?

**Educadora:** Normalmente quando as crianças vêm, porque não se conhece no início do ano as crianças que temos, tentamos deixar a sala livre, completamente ampla e depois vamos organizando em função das características do grupo, da idade e daquilo que elas mais pretendem, e isso é conversado com elas, claro com os materiais que temos à disposição, não temos grande materiais, mas o que temos conseguimos mais ou menos delinear o nosso espaço com elas.

**Carla:** Então tem em conta a opinião e os interesses das crianças nessa organização?

**Educadora:** Sempre.

**Carla:** Como é que o faz?

**Educadora:** Conversando com elas, até porque há áreas que estão na Componente de Apoio à Família e que podiam estar na sala e é conversado com elas, fazendo as coisas de forma equilibrada que se estipulam os materiais que devem estar na sala para elas estarem no seu dia-a-dia a brincar, o que elas preferem para de manhã e que elas preferem para o fim da tarde, normalmente é conversado com elas.

**Carla:** Que espaços é que considera que as crianças mais gostam?

**Educadora:** Olha é um misto, é assim este ano, especificamente, como é um grupo maioritariamente de rapazes o que eles mais gostam é da pista e dos legos, os jogos do tapete, onde eles se sentem mais à vontade, onde interagem e onde brincam com muita, com muita alegria, as meninas gostam muito do faz de conta, da casinha das bonecas, especificamente, na sala e na rua porque a rua permite-lhes se calhar um à vontade com a brincadeira.

**Carla:** Como é que considera que as crianças se sentem nesses espaços?

**Educadora:** Eu não sei se têm reparado, nestes últimos tempos que têm cá estado, as crianças sentem-se felizes, completamente à vontade, como se estivessem num mundo mesmo imaginário delas, elas amam aquilo que estão a fazer, não vejo nenhuma criança contrariada, nos carros, na pista, na garagem, chamem o que elas

quiserem chamar, nos legos, na casinha das bonecas, na rua, não vejo nenhuma criança triste por fazer qualquer coisa.

**Carla:** Mas há sempre espaços preferidos de certas crianças, não quer dizer que não gostem dos outros mas que gostam mais daqueles.

**Educadora:** Sim. Estes são os de eleição delas, claro que depois há sempre a novidade, que é o caso da área do computador que apareceu há pouco tempo que acaba por anular, um bocadinho, a vontade dos outros espaços que eram mais queridos para elas até então, no entanto, dilui-se facilmente, quando as regras se estabelecem que só há dois de cada vez naquele espaço, as crianças logo vão para o espaço onde gostavam de estar, onde querem estar. Aliás é escolha, eu não faço questão das crianças serem induzidas para um espaço, são elas que escolhem o espaço onde querem estar.

**Carla:** Que espaços é que considera que as crianças menos gostam?

**Educadora:** Eu acho que as crianças têm por eleição esses e de resto vão estando sem haver um especificamente que não gostem, porque até para estarem sentados na mesa a fazerem plasticina, trabalhos com as mãos ou de grafismo eles gostam, não estou dizer que é o espaço de eleição delas, de todo, as crianças não gostam de estar tanto tempo sentadas, gostam mais de estar livres a brincar em espaços amplos e abertos

**Carla:** Como é que considera que as crianças se sentem nesses espaços que não gostam tanto?

**Educadora:** Elas fazem, é assim, elas não se sentem mal, é curioso que este grupo, especificamente não. Mas eu noto que não é o espaço mais amado por elas, eu noto, posso estar enganada.

**Carla:** Perante o desagrado das crianças por esses espaços, o que mudaria?

**Educadora:** Eu fazia uma mesa só para pintura, por exemplo, transformava aquela mesa retangular e oval, punha uma mesa mais pequena para trabalhos para fazerem na mesa sentados e o resto transformava como se fosse um ateliê de pintura de artes, onde elas pudessem estar à vontade sempre com as tintas disponíveis.

**Carla:** E acha que não há possibilidade de o fazer?

**Educadora:** Estou à espera que as estagiárias me ajudem nesse sentido e proponham, claro que sim, só há uma coisa que não tem solução na vida, que todos sabemos, tudo tem solução, tudo é possível remodelar.

**Carla:** Perante os outros espaços considera que as crianças mudariam ou acrescentariam alguma coisa?

**Educadora:** Eu acho que sim, eu acho que há muito pouco material, as crianças divertem-se muito no exterior, por exemplo, sem grande material lúdico para brincarem, no entanto, sei que são criativas e conseguem arranjar forma de se divertir lá fora sem nada, mas eu acho que compunha muito mais aquele exterior e arranjava jogos para eles brincarem de forma mais didática. Se repararem, também, a área da biblioteca ou da leitura, não é a mais amada pela maioria das crianças e ontem foi reestruturada, especificamente, para ver se as crianças começam a perceber que é também uma área de interesse para elas e portanto vamos tentando mudar, claro que tudo precisaria. O que elas mudariam, talvez arranjassem uma pista a sério para os carros, legos a sério da lego, marca lego, que já têm lá um caixote pequenino que eu comprei o ano passado, mas que os legos são muito caros e portanto não é fácil de adquirir materiais originais, se calhar coisas desse género, acho que iam amar, claro, ainda mais.

### **Conversa com a Auxiliar da Componente Letiva**

**Vera** – Considera que as crianças gostam de estar no jardim-de-infância?

**Auxiliar H.** – Claro que gostam, sentem-se felizes.

**Vera** – Que espaços é que considera que as crianças mais gostam?

**Auxiliar H.** – É o recreio, é o dever deles, saltar, brincar, jogar à bola.

**Vera** – Porquê?

**Auxiliar H.** – Sentem-se felizes uns com os outros, gostam de saltar, de discutir os seus problemas uns com os outros.

**Vera** – Como é que as crianças se sentem nesses espaços?

**Auxiliar H.** – Há uns que gostam mais de umas atividades do que de outras.

**Vera** – Que tipo de atividades?

**Auxiliar H.** – Várias, ler, casinha das bonecas, carrinhos, legos, fazer puzzles, todas as crianças tem a sua maneira diferente de brincar, assim como as meninas gostam de

bonecas, há meninos que também gostam de brincar com as meninas na casinha das bonecas.

**Vera** – Quais os espaços que as crianças menos gostam?

**Auxiliar H.** – Elas gostam de tudo, mas há aqueles pontos mais bestiais que elas gostam, evidente, quem não gosta de brincar ao ar livre.

**Vera** – Quando as crianças não gostam de um espaço, como acha que elas se sentem?

**Auxiliar H.** – Aqui não se nota muito isso, acho que as crianças se sentem realizadas.

**Vera** – Perante o desagrado das crianças por espaços que menos gostam, o que mudaria?

**Auxiliar H.** – Mudaria para outro lado, para outra coisa que quisessem fazer. Outra área.

**Vera** – Para que começassem a gostar mais o que mudaria?

**Auxiliar H.** – Trocar as coisas possivelmente de sitio. Tirar determinadas coisas, brinquedos ou jogos.

**Vera** – Perante os outros espaços considera que as crianças mudariam ou acrescentariam alguma coisa?

**Auxiliar H.** – O que aqui de facto faz falta, que não há, que eles gostam, cavalinhos no exterior, pelo menos um. Não é que não se divirtam, eles divertem-se na mesma.

**Vera** – O exterior é o espaço que considera que as crianças mais gostam?

**Auxiliar H.** – Sim. Os brinquedos que eles trazem de casa, gostam muito de levar para o recreio.

## **Conversas com os Pais**

Conversa com a Mãe da Criança C

**Carla:** Considera que a C gosta de estar no jardim-de-infância?

**Mãe da criança C:** Sim, gosta.

**Carla:** Que espaços do jardim-de-infância é que considera que a C conhece?

**Mãe da criança C:** Todas as salas, já anda aqui à 3 anos.

**Carla:** Qual desses espaços é que acha que a C gosta mais?

**Mãe da criança C:** A sala de atividades e o jardim da rua.

**Carla:** Porque é que considera que a C. gosta mais da sala de atividades?

**Mãe da criança C:** Gosta mais da sala de atividades porque é onde faz atividades.

**Carla:** E porque é que a C gosta mais do jardim da rua?

**Mãe da criança C:** Porque brinca.

**Carla:** Como é que a sua filha se sente nesses espaços?

**Mãe da criança C:** Feliz.

**Carla:** Qual dos espaços do jardim de infância é que considera que a C menos gosta?

**Mãe da criança C:** Da casa de banho e do escritório.

**Carla:** E porque é que acha que a C não gosta da casa de banho?

**Mãe da criança C:** Porque ninguém gosta de casas de banho.

**Carla:** E porque é que considera que a C não gosta do escritório?

**Mãe da criança C:** Porque é onde está a professora a tirar as notas e porque não tem lá nada para brincar e se divertir.

**Carla:** Como é que acha que a sua filha se sente nesses espaços?

**Mãe da criança C:** Não sei.

**Carla:** O que considera que a C mudaria nesses espaços para que passasse a gostar mais deles?

**Mãe da criança C:** Não sei.

**Carla:** Considera que a C alteraria alguma coisa no jardim-de-infância?

**Mãe da criança C:** Colocaria mais baloiços, uma piscina, tudo o que tivesse mais brincadeira.

**Carla:** Obrigada pela sua colaboração.

Conversa com a Mãe da criança B

**Vera** – Considera que a sua filha gosta de estar no jardim-de-infância? Porquê?

**Mãe da criança B** – Gosta. Sente algumas diferenças em relação às pessoas.

**Vera** – Que espaços do jardim-de-infância é que considera que a sua filha conhece?

**Mãe da Criança B** – Usufrui menos do espaço exterior, deveria ser mais aproveitado, com jogos, etc.

**Vera** – Qual desses espaços é que acha que a sua filha gosta mais? Porquê?

**Mãe da criança B** – Não sei. O espaço da sala.

**Vera** – E como é que a sua filha se sente nesse espaço?

**Mãe da criança B** – Sente-se bem. Sente que é um espaço dela, de trabalho, ensino.

**Vera** – Qual dos espaços do jardim-de-infância é que considera que a sua filha menos gosta? Porquê?

**Mãe da criança B** – O espaço da AAF. Porque deveria ser mais livre, mais orientado de maneira diferente.

**Vera** – Como é que acha que a sua filha se sente nesse espaço?

**Mãe da criança B** – Faz queixa do espaço. Deveria ser mais orientado de maneira diversificada.

**Vera** – O que considera que a sua filha mudaria nesse espaço para que passasse a gostar mais dele?

**Mãe da criança B** – Não sei.

**Vera** – E como o faria?

**Mãe da criança B** – O espaço exterior deveria ser melhorado. Falta um baloiço.

**Vera** – E o que considera que a sua filha alteraria mais no jardim-de-infância?

**Mãe da criança B** – Retirava o amianto, o coreto podia ser aproveitado para as festas, teatro.

**Vera**- Obrigada pela sua ajuda.

Conversa com a Mãe da Criança A

**Vera** – Considera que o seu filho gosta de estar no jardim-de-infância? Porquê?

**Mãe da criança A** – Sim, ele gosta de estar no jardim-de-infância, porque gosta de fazer atividades, brincar, conviver com os colegas.

**Vera** – Que espaços do jardim-de-infância é que considera que o seu filho conhece?

**Mãe da Criança A** – Penso que conhece todos os espaços.

**Vera** – Qual desses espaços é que acha que o seu filho gosta mais? Porquê?

**Mãe da criança A** – Na sala onde fazem os trabalhos. Porque gosta de realizar trabalho com os outros colegas.

**Vera** – E como é que o seu filho se sente nesse espaço?

**Mãe da criança A** – Sente-se bem.

**Vera** – Qual dos espaços do jardim-de-infância é que considera que o seu filho menos gosta? Porquê?

**Mãe da criança A** – Nenhum. Ele gosta de todos os espaços.

**Vera** – Como é que acha que o seu filho se sente nesse espaço?

**Mãe da criança A** – (Não respondeu)

**Vera** – O que considera que o seu filho mudaria nesse espaço para que passasse a gostar mais dele?

**Mãe da criança A** – (Não respondeu)

**Vera** – E como o faria?

**Mãe da criança A** – (Não respondeu)

**Vera** – E o que considera que o seu filho alteraria mais no jardim-de-infância?

**Mãe da criança A** – Não sei.

**Vera**- Obrigada pela sua colaboração.

Conversa com os pais da Criança F

**Carla:** Consideram que o F gosta de estar no jardim-de-infância?

**Pais do F:** Sim.

**Carla:** Porquê?

**Pais do F:** Porque raramente diz que não quer ir à escola, porque partilha connosco as atividades e os momentos que faz/ vive na escola.

**Carla:** Que espaços do jardim-de-infância é que consideram que o F conhece?

**Pais do F:** Sala de atividades, sala de refeição, sala da receção, sanitários, cave, recreio.

**Carla:** Qual desses espaços é que consideram que o vosso filho gosta mais?

**Pais do F:** Recreio.

**Carla:** Porquê que acham que o F gosta desse espaço?

**Pais do F:** Porque é um espaço agradável, amplo e com várias possibilidades de diversão.

**Carla:** Como é que o vosso filho se sente nesse espaço?

**Pais do F:** Feliz e energético.

**Carla:** Qual dos espaços do jardim-de-infância é que consideram que o vosso filho menos gosta?

**Pais do F:** A sala da refeição.

**Carla:** Porquê?

**Pais do F:** Porque não é um momento que ele aprecie muito.

**Carla:** E como é que consideram que o vosso filho se sente na sala da refeição?

**Pais do F:** Desconfortável e pressionado.

**Carla:** Consideram que o vosso filho mudaria algum aspeto para que passasse a gostar mais desse espaço?

**Pais do F:** Não sei.

**Carla:** E em todo o jardim-de-infância consideram que o F mudaria alguma coisa?

**Pais do F:** Não sei.

**Carla:** Obrigada pela vossa colaboração.

Conversa com a Mãe da Criança G

**Carla:** Considera que o seu filho gosta de estar no jardim-de-infância?

**Mãe da Criança G:** Gosta muito, adora.

**Carla:** Porquê?

**Mãe da Criança G:** Porque para além das instalações que são ótimas, as relações humanas, com as pessoas e com as crianças são muito boas.

**Carla:** Que espaços do jardim-de-infância é que considera que o seu filho conhece?

**Mãe da Criança G:** Fala muito do exterior e da sala e da sala da televisão.

**Carla:** Qual desses espaços é que acha que o seu filho gosta mais?

**Mãe da Criança G:** Exterior, sem dúvida.

**Carla:** Porquê?

**Mãe da Criança G:** Porque para além de ser um espaço grande tem espaços verdes, campos de jogos e baloiços.

**Carla:** Como é que considera que o G se sente no exterior?

**Mãe da Criança G:** Muito bem, livre, fala muito das brincadeiras que faz com os amigos.

**Carla:** Qual dos espaços do jardim-de-infância é que considera que o seu filho menos gosta?

**Mãe da Criança G:** Nunca referiu nenhum, parto do princípio que gosta de todos.

**Carla:** Considera que o G mudaria alguma coisa no jardim-de-infância para que gostasse mais dele?

**Mãe da Criança G:** Não, ele gosta tanto de vir, por exemplo ele no anterior jardim-de-infância arranjava muitas desculpas para não ir e agora não por isso ele gosta mesmo muito de cá estar.

**Carla:** Já terminei. Obrigada pela sua ajuda.

4.6. Conversa com a Mãe da Criança M

**Vera:** Considera que o seu filho gosta de estar no jardim-de-infância?

**Mãe da criança M:** Gosta.

**Vera:** Porquê?

**Mãe da criança M:** Está sempre a falar da escolinha.

**Vera:** Que espaços do jardim-de-infância é que considera que o seu filho conhece?

**Mãe da criança M:** Não sei.

**Vera:** Qual dos espaços é que acha que o seu filho gosta mais?

**Mãe da criança M:** Todos.

**Vera:** E como é que o seu filho se sente nesses espaços?

**Mãe da criança M:** Bem.

**Vera:** Qual dos espaços do jardim-de-infância é que considera que o seu filho menos gosta?

**Mãe da criança M:** Não sei.

**Vera:** Considera que o seu filho alteraria alguma coisa no jardim-de-infância?

**Mãe da criança M:** Nada.

**Vera:** Obrigada.

Conversa com Mãe da Criança J

**Carla:** Considera que a J. gosta de estar no jardim-de-infância?

**Mãe da Criança J:** Gosta.

**Carla:** Porquê?

**Mãe da Criança J:** Porque gosta de estar em convívio com as crianças e aprender.

**Carla:** Que espaços do jardim-de-infância é que considera que a sua filha conhece?

**Mãe da Criança J:** Acho que conhece todos os espaços.

**Carla:** Qual dos espaços é que acha que a J gosta mais?

**Mãe da Criança J:** Ela fala-me no recreio e aqui na sala.

**Carla:** Porquê?

**Mãe da Criança J:** Porque ela se interessa.

**Carla:** E como é que a J. se sente nesses espaços?

**Mãe da Criança J:** Feliz e contente.

**Carla:** Qual dos espaços do jardim-de-infância é que considera que a J menos gosta?

**Mãe da Criança J:** Eu acho que gosta de todos um pouco.

**Carla:** Acha que a J mudaria alguma coisa aqui no jardim-de-infância?

**Mãe da Criança J:** Não.

**Carla:** Obrigada.

Conversa com a Mãe da Criança T

**Carla:** Considera que o T gosta de estar no jardim-de-infância?

**Mãe da criança T:** Sim.

**Carla:** Porquê?

**Mãe da criança T:** O T está no jardim-de-infância desde os 3 anos e sempre com as mesmas colaboradoras/educadoras. Sente este espaço como seu, e a escola como parte integrante do seu dia-a-dia para a sua aprendizagem e brincadeiras.

**Carla:** Que espaços do jardim-de-infância é que considera que o T conhece?

**Mãe da criança T:** O T. conhece bem o jardim-de-infância pela razão mencionada anteriormente. Conhece parte do AAF – parte do acolhimento, refeitório, sala de estudo/aprendizagem e a rua não só para a parte do parque infantil como a parte didática exterior.

**Carla:** Qual desses espaços é que acha que o T gosta mais? Porquê?

**Mãe da criança T:** Gosta menos da parte exterior – pátio da escola. Não só pelo parque infantil, futebol, atividades feitas ao ar livre (sensação de liberdade).

**Carla:** E como é que o seu filho se sente no exterior?

**Mãe da criança T:** Muito bem, o T. na parte externa da escola sente liberdade, sente que as atividade feitas no pátio da escola são mais educativas, ele próprio se identifica com essas atividade, não só a parte da brincadeira, convívio e futebol como também a parte dos jardins, horta, ...

**Carla:** Qual dos espaços do jardim-de-infância é que considera que o T menos gosta?

**Mãe da criança T:** A parte do acolhimento/receção.

**Carla:** Porquê?

**Mãe da criança T:** Porque é o local onde tem muitos brinquedos, material de apoio, mas com uso desmedido, com menos regras.

**Carla:** Como é que acha que o seu filho se sente nesse espaço?

**Mãe da criança T:** Sente-se bem, mas com menos apetência didática. Tem comportamentos e atitudes desmedidas, fica com maior apetência ao mau comportamento, fica com “bichos carpinteiros”, fica ao rubro.

**Carla:** O que considera que o T mudaria nesse espaço para que passasse a gostar mais dele?

**Mãe da criança T:** Criava espaços mais interativos, criava um espaço virado para as novas tecnologias de acordo com a nova realidade, mas dentro de certos limites, e virado para as novas exigências atuais. Básico para a aprendizagem infantil.

**Carla:** E como o faria?

**Mãe da criança T:** Com a aquisição de equipamento apropriado (computador, IPAD's), adaptava as crianças para a nova realidade, de acordo com as idades. Brincadeiras e aprendizagem inicial.

**Carla:** É tudo! Obrigada pela sua colaboração.

### **Conversa com a Educadora acerca das Perspetivas da Criança M**

*Esta conversa foi realizada devido a não terem sido obtidas e percetíveis muitas respostas na conversa com a Criança M e com a sua mãe.*

**Carla:** Acha que o M gosta de estar no jardim de Infância?

**Educadora:** Gosta muito.

**Carla:** Porquê?

**Educadora:** Ele gosta de estar com os outros, brincar, de fazer coisas que certamente que em casa não faria e aqui gosta muito de estar.

**Carla:** E que espaços é que o M conhece no jardim-de-infância?

**Educadora:** O M apesar de ser das crianças mais novas do jardim, ele tem acesso a todos os espaços e conhece os espaços todos do jardim-de-infância.

**Carla:** Qual dos espaços é que o M gosta mais?

**Educadora:** Eu acho que ele gosta da rua, do recreio.

**Carla:** E como é que acha que ele se sente nesse espaço?

**Educadora:** Sente-se um homem grande, sente-se um menino de cinco anos, ao pé dos outros, sente-se a brincar com a liberdade toda que têm os outros e que ele também tem, mas sendo que é o mais pequenino.

**Carla:** E porque é que considera que o M gosta mais desse espaço?

**Educadora:** Porque pode fazer tudo à vontade sem prejuízo, não sei, porque gosta, acho que é uma coisa que todos gostam nesse espaço aqui na escola.

**Carla:** Qual dos espaços é que o M gosta menos aqui no jardim-de-infância?

**Educadora:** É difícil dizer, curiosamente, porque o M é uma criança que gosta de estar em tudo o quanto é sítio, mesmo até na sala do apoio, o M gosta de estar, por isso é difícil dizer.

**Carla:** O que é que considera que o M mudaria para que passasse a gostar mais de algum espaço?

**Educadora:** Se eu pensasse como o M, se eu estivesse dentro da cabeça do M a pensar como é que seria melhor eu punha aqui muitos mais jogos, no jardim e outras coisas mais para poder brincar.

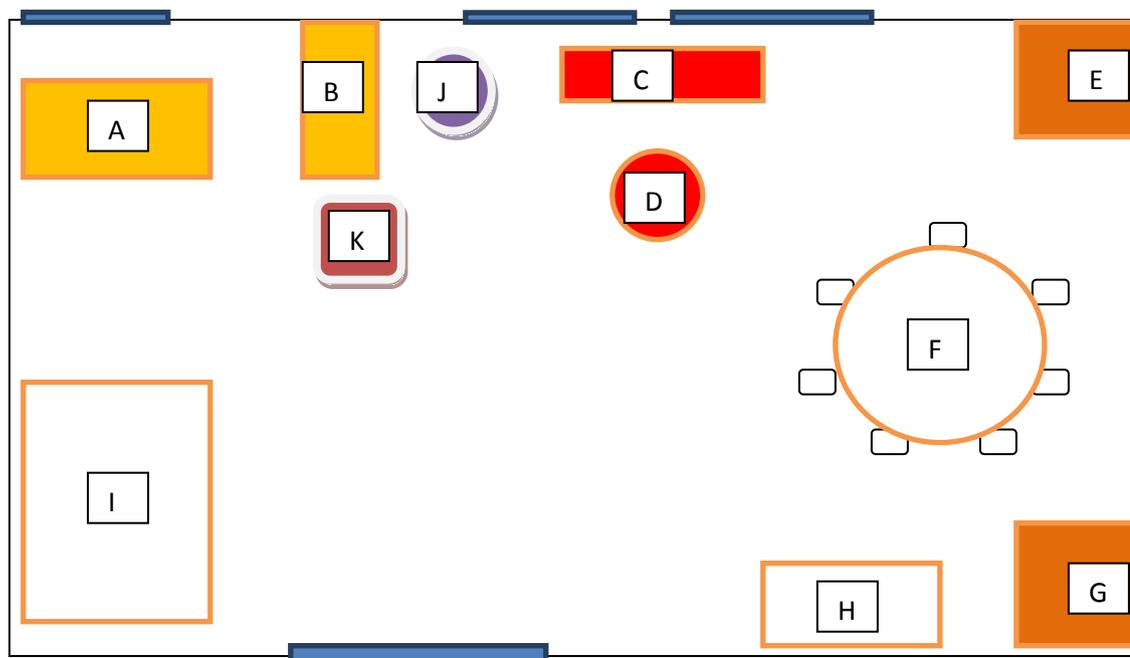
**Carla:** E como é que o M faria para colocar esses jogos?

**Educadora:** Comunicava à Câmara, já estamos fartos de comunicar, não há verba e arranjaría uma camioneta cheia de jogos desses para meter no dia a seguir, logo.

**Carla:** E acha que um dia feliz para o M era ter muitos jogos?

**Educadora:** Sim, na parte da motricidade era poder, para o M e para todas as crianças, era terem a hipótese para além da liberdade que têm nos espaços abertos, terem também jogos onde pudessem fazer interatividade com eles, aqui também no exterior.

## Apêndice XI – Planta da Sala



### Legenda da sala:

- A- Quarto
- B- Banheira e muda fraldas bonecos bebês
- C- Cozinha
- D- Mesa cozinha
- E- Armários com jogos
- F- Mesa de atividades
- G- Armário com jogos, construções e arrumações
- H- Armário com livros, jogos e diversas arrumações
- I- Colchão/tapete de atividades, conversas, leituras, jogos
- J- Sofá de leitura com cesto com livros
- K- Caixa dos animais

## Apêndice XII – Registo Fotográfico dos Mapas e da Manta Mágica Realizados Durante a Abordagem Mosaico

### Mapas



Figura 61 - Mapa realizado pela Criança C



Figura 62 - Mapa realizado pela criança A

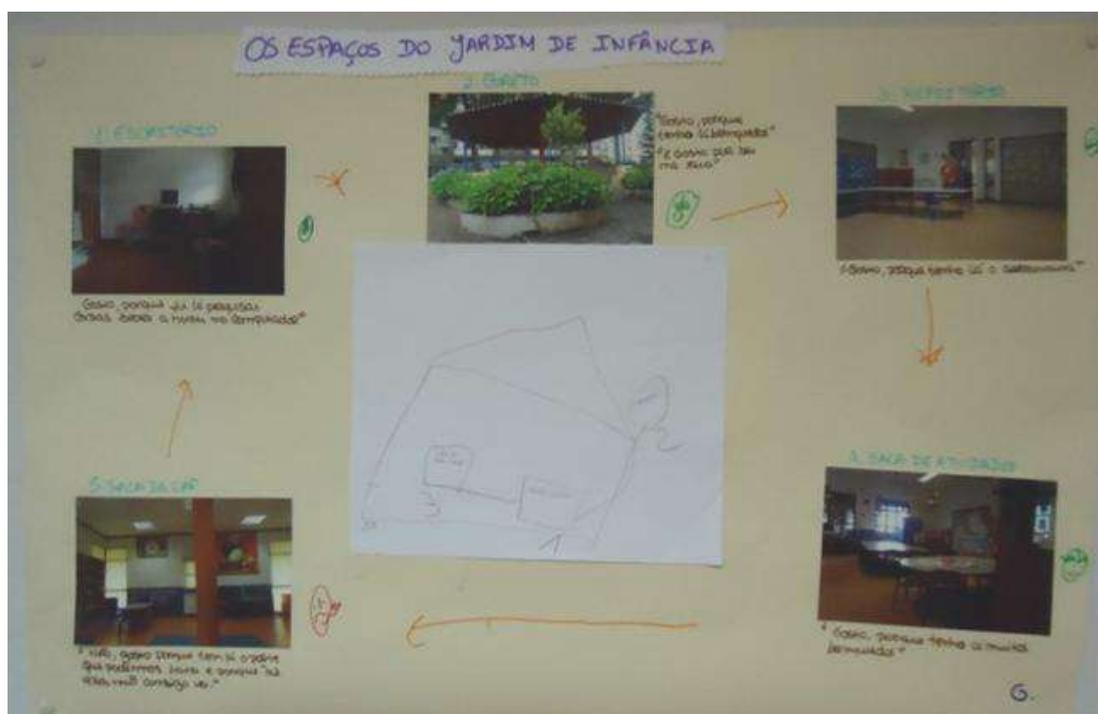


Figura 63 - Mapa concebido pela Criança G





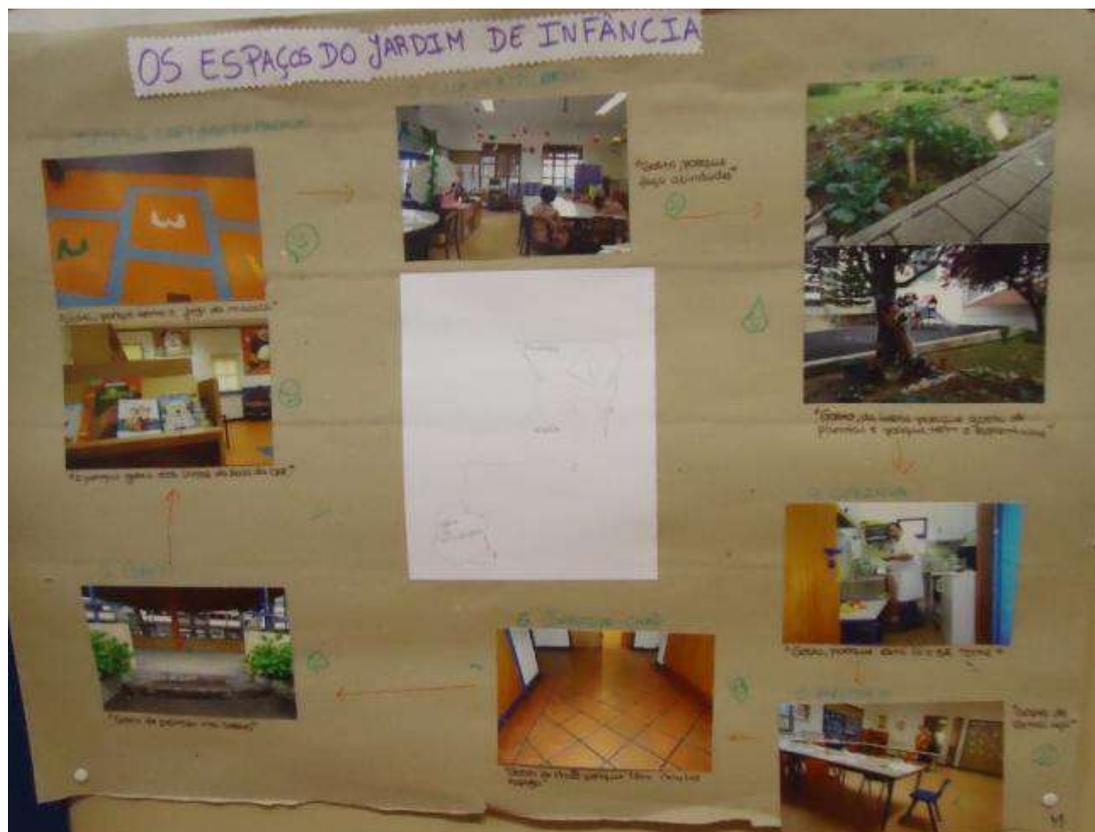


Figura 68 - Mapa realizado pela Criança M



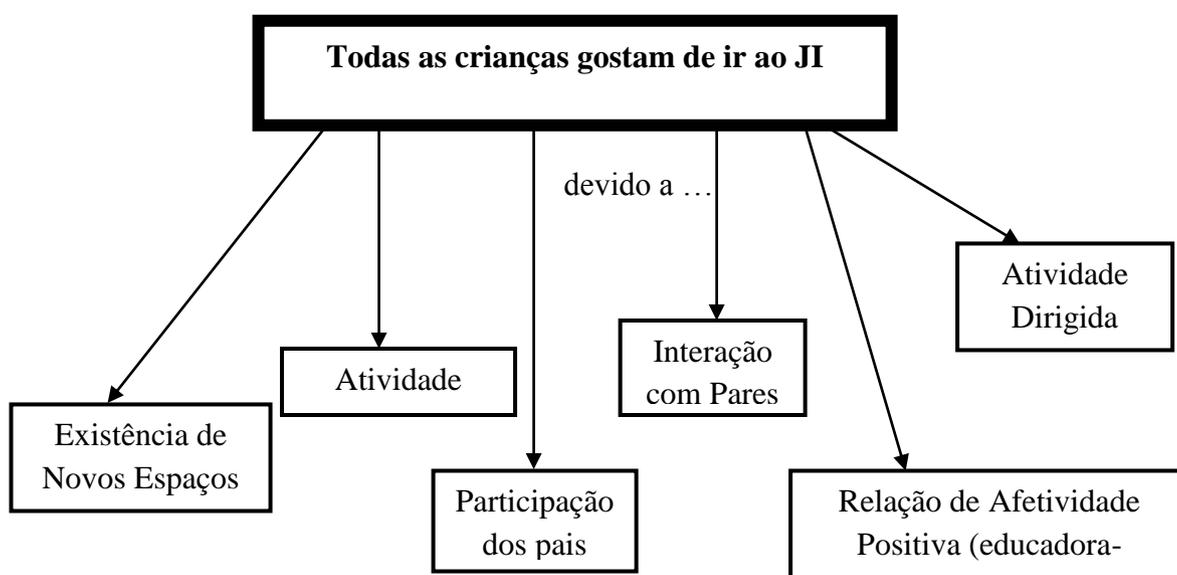
Figura 69 - Mapa elaborado pela Criança B

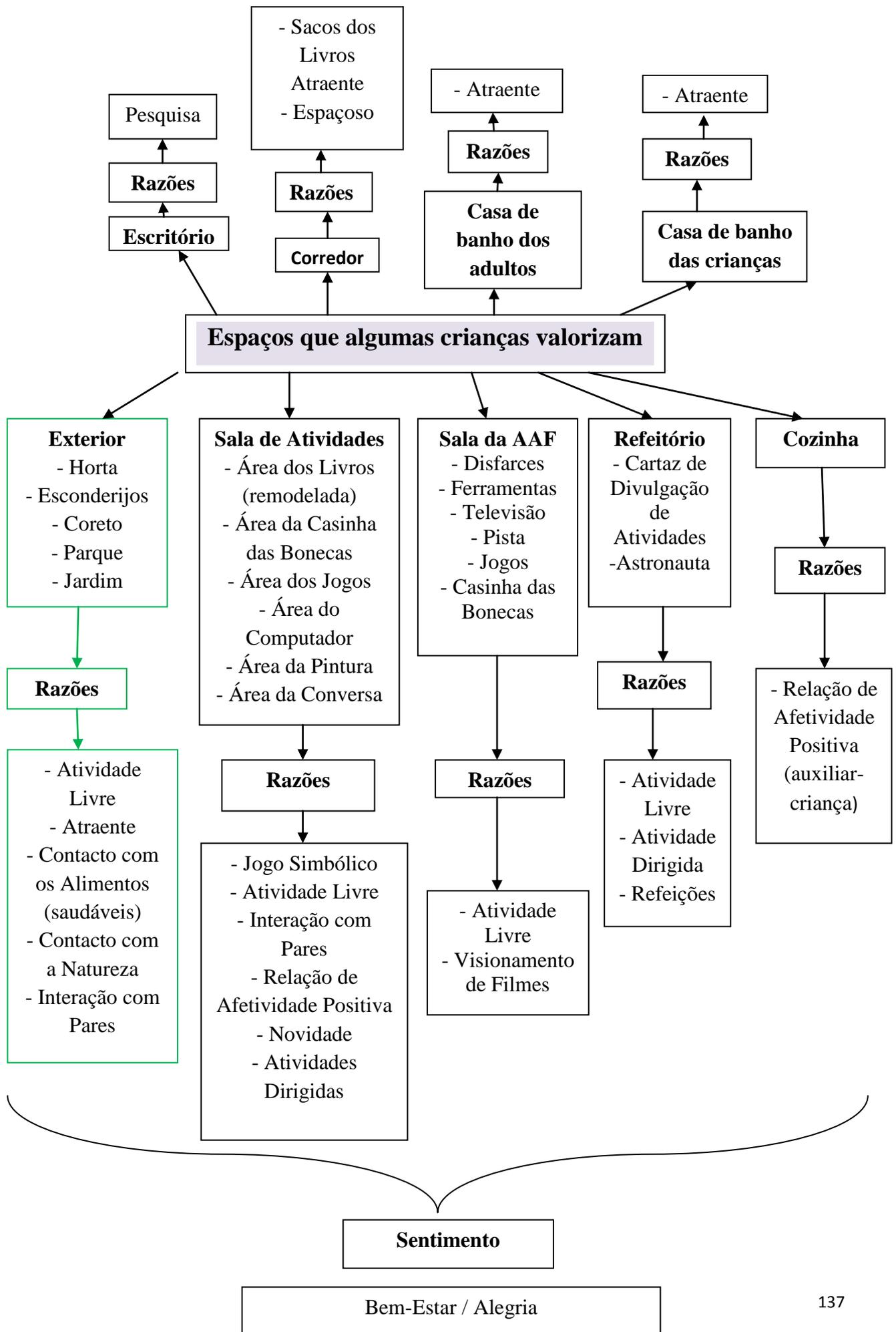
## Manta Mágica

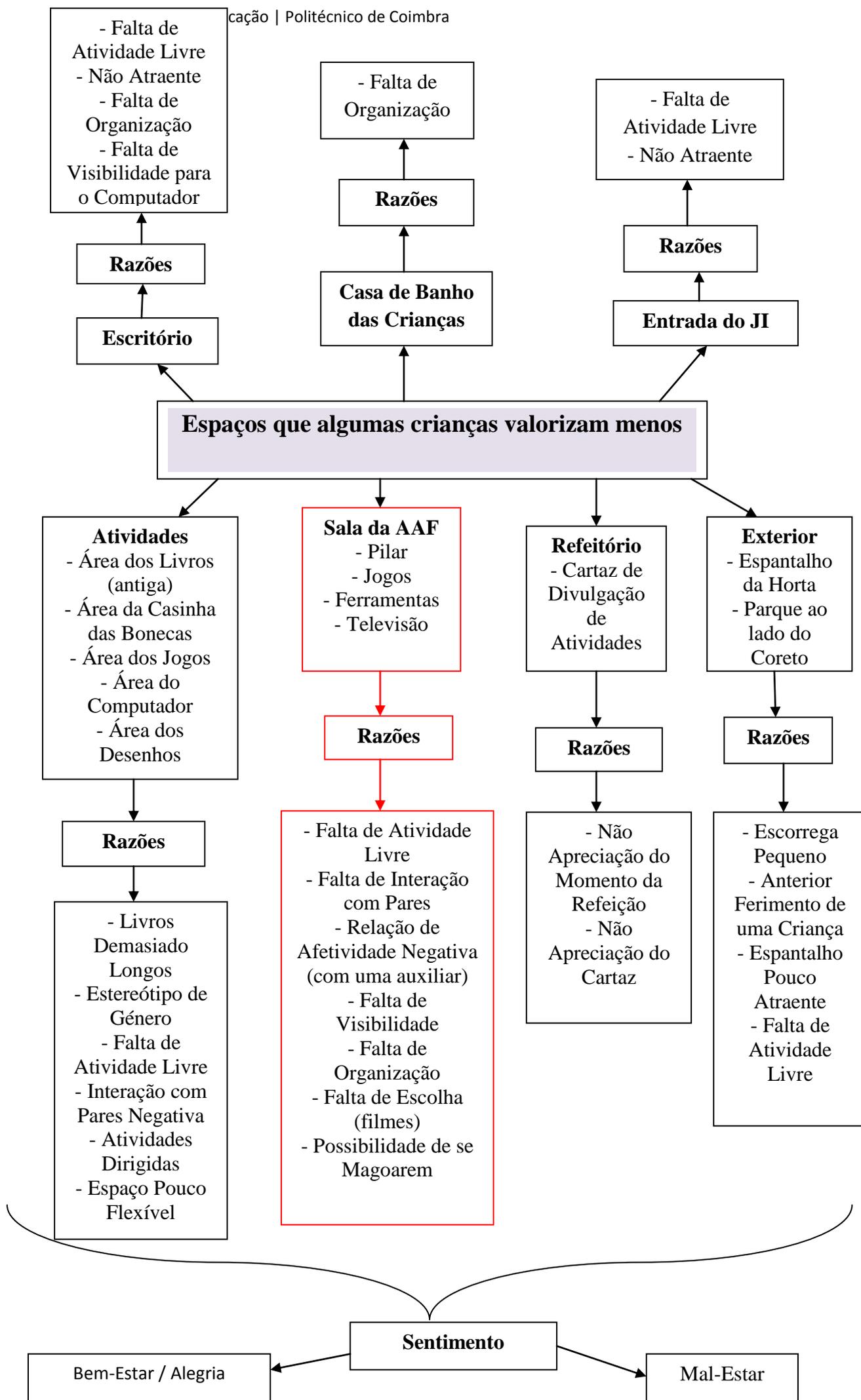


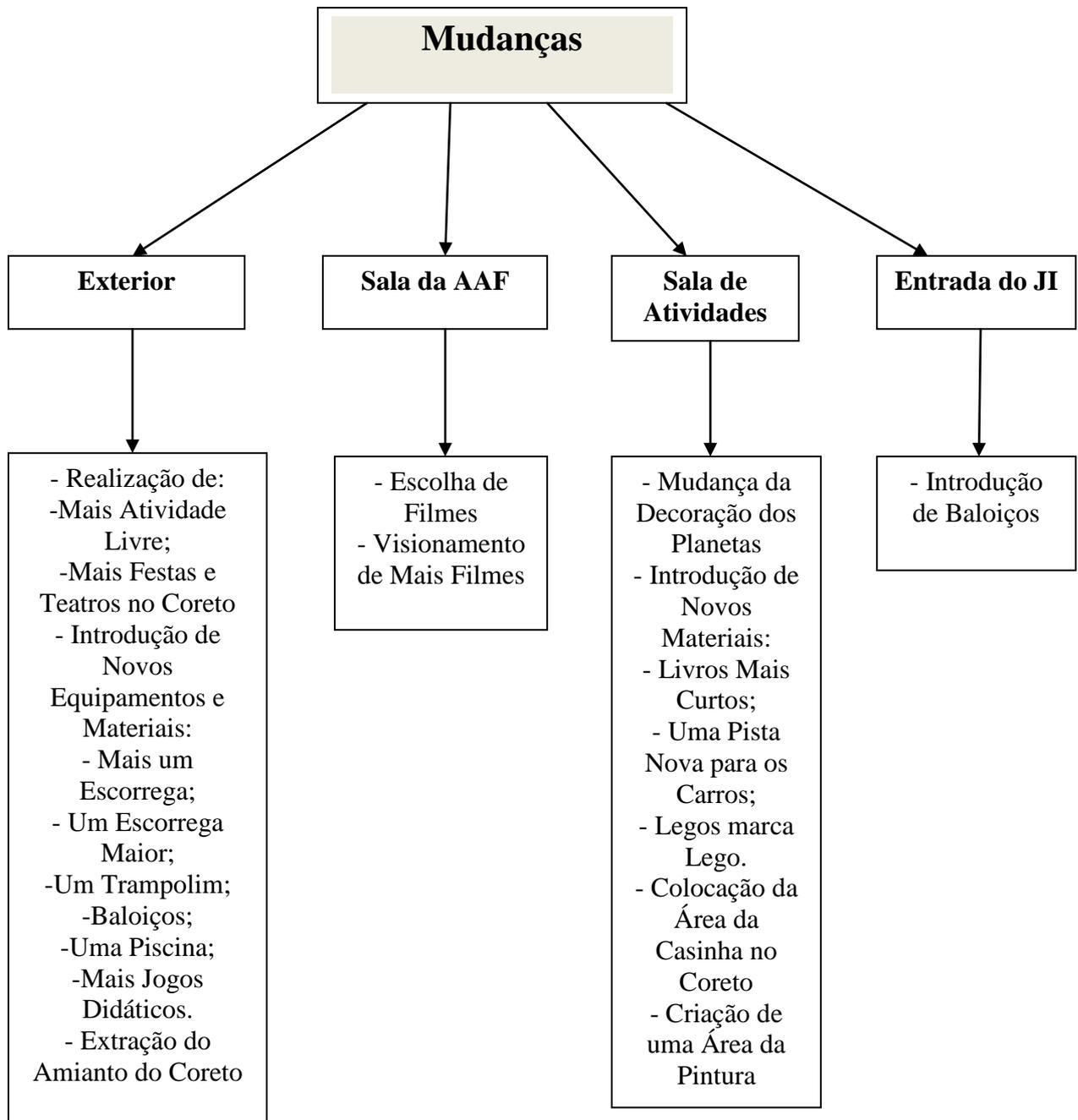
Figura 70 - Manta Mágica Exposta no JI

### Apêndice XIII – Esquematização do Tratamento e Análise dos Dados - Abordagem Mosaico







**Legenda:**

O espaço assinalado com a cor verde é o espaço mais valorizado pela maioria das crianças participantes no estudo.

Já o espaço assinalado com a cor vermelha é o espaço menos valorizado pela maioria das crianças participantes no estudo.



