



MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Um mar de histórias num Grupo de Três Anos

**Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de
Educação de Paula Frassinetti para obtenção do grau de
Mestre em Educação Pré-escolar**

Joana Arruda Mesquita Paínhas Maciel

Orientação: Maria Ivone Couto Monforte das Neves

Julho de 2013

Resumo

O relatório foi construído no âmbito da Unidade Curricular de Estágio, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Este trabalho apresenta uma descrição sobre o caminho que percorremos enquanto estagiárias que ao observar e experimentar em contexto, o papel do educador de infância fomos confrontando a prática com a teoria, verificando de forma refletida e agindo tendo em conta os princípios teóricos que suportam o papel de um educador de infância.

Como motor gerador de experiências visando a mudança, temos a literatura para a infância como suporte/base do trabalho desenvolvido no jardim de infância, num contexto muito particular a hora do conto num grupo de três anos, sendo as histórias uma fonte de emoções, vida, conflitos, mas também a solução para muitos problemas. Assim optamos por fazer um estudo mais aprofundado de forma a reforçarmos a importância que a literatura infantil tem para um grupo de três anos. Desta forma este trabalho tem como objetivo responder à questão “Qual a importância da hora do conto num grupo de três anos?”.

Considerando a questão da relevância da hora do conto num grupo de três anos como ponto de partida fomos ao longo de todo este trabalho, construindo instrumentos que consideramos importantes para responder às necessidades e interesses reais destas crianças.

Assim ao longo de todo este percurso recorreremos a instrumentos de observação que nos permitissem fazer uma apropriação da nossa realidade.

Palavras chave: Educação de infância, histórias, hora do conto.

ABSTRACT

The report was built as part of the Internship Curricular Unit, within the Preschool Education master's degree.

This work presents the description of our journey as interns, observing, experimenting, playing the role of kindergarten teachers, and confronting practice and theory; always reflecting on our work, and acting according to the theoretical guidelines that support the role of a kindergarten teacher.

Kindergarten literature is an experience generating engine, and we used it as basis/support to develop our work with kindergarten, in a very particular context, the story time for a three-year-old group. The fact that these stories are source of emotions, life, conflicts as well as the solution to several problems, led us to do an in-depth study in order to point out the importance that children's literature has to a three-year-old group. Therefore our aim will be to answer the following question: "What is the importance of story time for a three-year-old group?"

Considering the issue of relevance, the story time for a three-year-old group, as a starting point for this work, we have come up with a number of instruments that we found important to answer the needs and real interests of these children.

In conclusion, throughout this analysis we have made use of observation tools, instruments that enabled us to grasp our own reality.

Keywords: Kindergarten education, educator/teacher, stories, story time.

AGRADECIMENTOS

Sendo este relatório o culminar de um trabalho que durou largos meses, e sentindo eu, por um lado a necessidade de o dar por terminado, e por outro saudades de um tempo que já passou, quero deixar expresso aqui o meu muito obrigado sincero, a todos aqueles que comigo partilharam o caminho que tive de percorrer. Nem todos tiveram a mesma forma de intervenção ou a mesma intensidade, mas todos foram importantes e imprescindíveis para o resultado final. Não quero correr o risco de me esquecer de ninguém por isso começo por pedir desculpa aqueles que sem querer eu possa não referir aqui. Quero agradecer:

À Mestre Ivone Neves que com a sua exigência me fez crescer e acreditar que conseguiria ir mais longe.

Ao Professor Miguel Prata Gomes, que também com muita paciência me ajudou a ver de um novo prisma, questões fundamentais para o meu trabalho.

Ao meu pai, à minha mãe e ao meu irmão que com muita paciência suportaram e carregaram as minhas responsabilidades, os meus momentos de maior cansaço, sem nunca se rebelarem contra essa minha falta de motivação.

À educadora Albertina (Tina) e à auxiliar Tânia, pela grande disponibilidade sempre demonstrada, pela colaboração nas minhas tarefas, e por partilharem comigo os seus conhecimentos.

À Maria João, que também dedicou algum tempo a ajudar-me a construir partes deste trabalho.

Aos pais (e familiares das crianças envolvidas) que sempre me apoiaram, e me foram dando força para continuar este caminho.

As crianças da sala dos três anos, que me receberam todos os dias com um sorriso no rosto, do qual eu vou sentir muitas saudades.

À Susana Ferreira por também me ter apoiado, nesta grande caminhada.

Aos meninos da instituição com a qual estabelecemos parceria.

À Madalena e ao Duarte que me ajudaram a recolher material para a minha mala das histórias.

À Filipa, à Mafalda e à Vera, que comigo vivenciaram muitas experiências.

INDÍCE

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 - Enquadramento Teórico.....	10
1- Uma visão sobre a educação de infância	10
1.1 - O educador de infância	11
1.2- Perspetivas sobre o futuro	12
1.3- O educador enquanto professor investigador	14
1.4 – Modelos Curriculares.....	15
1.4.1- Metodologia de Trabalho de Projeto	16
1.4.2- Modelo High/Scope.....	17
1.4.3- Modelo do Movimento Escola Moderna	17
1.4.4- Modelo Reggio Emilia.....	18
1.5 – Contar histórias	18
CAPÍTULO 2 – Metodologia de investigação.....	22
2.1 – Pertinência do tema / a problemática escolhida	22
2.2 – Opções Metodológicas	23
A Pergunta de Partida	23
Exploração	24
A construção do Modelo de Análise	24
A Observação.....	25
Análise e tratamento de dados	26
CAPÍTULO 3 - Contexto Organizacional.....	30
3.1 – Uma visão sobre.....	30
3.1.1 – A instituição	30
3.1.2 – O Projeto Educativo.....	31
3.1.3 – O Regulamento Interno	32
3.1.4 – O Plano Anual de Atividades	33
3.2 – Caracterização das Famílias e do grupo de Crianças.....	33

3.2.1 – Caraterização das Famílias	33
3.2.2 – Caraterização do Grupo de Crianças.....	35
3.2.2.1 - Dimensão Cognitiva	36
3.2.2.2 - Dimensão da Linguagem	39
3.2.2.3 - Dimensão Psicomotora	41
3.2.2.4 - Dimensão SócioAfetiva	42
3.3 – Traçado de prioridades de intervenção conjunta ao nível da instituição e da comunidade.....	44
CAPÍTULO 4 – Intervenção e exigências profissionais.....	45
CAPÍTULO 5 - Considerações Finais.....	53
BIBLIOGRAFIA.....	54
ANEXOS.....	59

INDICE DE ANEXOS

Anexo I – Inquéritos por questionário

Anexo II – Registo contínuo do dia 26 de novembro de 2013

Anexo III - Incidente crítico do dia 28 de janeiro de 2013

Anexo IV – Análise categorial dos inquéritos por questionário aos pais
(Gráfico nº 1; 2; 3; 4; 5; 6;7; 8; 9; 10; 11)

Anexo V – Análise da caracterização Sócio Familiar das crianças e das crianças (Gráfico nº 1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10)

Anexo VI – Incidente Crítico do dia 02 de novembro de 2012

Anexo VII – Incidente Crítico do dia 09 de novembro de 2012

Anexo VIII – Registos Fotográficos

Anexo IX – Incidente Crítico do dia 02 de novembro de 2012

Anexo X – Registo da história “A Tartaruga Redondinha”

Anexo XI – Incidente Crítico do dia 08 de novembro de 2012

Anexo XII – Incidente Crítico do dia 01 de janeiro de 2013

Anexo XIII – Incidente Crítico do dia 13 de março de 2013

Anexo XIV – Incidente Crítico do dia 16 de janeiro de 2013

Anexo XV – Registo Fotográfico do Quadro de Presenças

Anexo XVI – Registo Fotográfico das tabelas de uma entrada

Anexo XVII – Registo Fotográfico da Construção de um Puzzle

Anexo XVIII – Registo Contínuo do dia 03 de janeiro de 2013

Anexo XIX – Amostragem de acontecimentos do dia 09 de janeiro de 2013

Anexo XX – Registo da Hora do Conto – Mala das Histórias

Anexo XXI – Incidente Crítico do dia 01 de março de 2013

Anexo XXII - Incidente Crítico do dia 15 de abril de 2013

Anexo XXIII – Registo Fotográfico de uma Sessão de Movimento

Anexo XXIV – Check-List de Deslocamentos

Anexo XXV – Registo Fotográfico

Anexo XXVI – Check-List – Motricidade Fina

- Anexo XXVII** – Incidente Crítico do dia 14 de fevereiro de 2013
- Anexo XXVIII** – Incidente Crítico do dia 15 de novembro de 2013
- Anexo XXIX** – Amostragem de acontecimentos do dia 28 de fevereiro de 2013
- Anexo XXX** – Amostragem de acontecimentos do dia 08 de março de 2013
- Anexo XXXI** – Incidente Crítico do dia 24 de janeiro de 2013
- Anexo XXXII** – Registo da Atividade de Parceria com outra instituição Pré-Escolar
- Anexo XXXIII** – Registo do Projeto a “A Manta das Histórias” (excerto)
- Anexo XXXIV** – Transcrição de um registo da Manta feito pelos pais (excerto)
- Anexo XXXV** – Transcrição de um filme da apresentação da Manta (excerto)
- Anexo XXXVI** – Grelha de Avaliação
- Anexo XXXVII** – Reflexão da Dinamização da Biblioteca (excerto)
- Anexo XXXVIII** – Registo da Atividade de Catalogação dos Livros (excerto)
- Anexo XXXIX** – Incidente Crítico do dia 26 de abril de 2013
- Anexo XL** – Registo do Projeto o “Mar” (excerto)
- Anexo XLI** – Registo do Projeto o “Berçário” (excerto)
- Anexo XLII** – Registo do Projeto a “Fábrica dos Instrumentos Musicais” (excerto)
- Anexo XLIII** – Registo das fases da “Árvore do Jardim”

INTRODUÇÃO

O relatório foi construído no âmbito da Unidade Curricular de Estágio, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar, que servirá como base de apoio para uma posterior defesa pública.

No início deste nosso caminho foi-nos proposto que fizéssemos uma intervenção em contexto de jardim de infância, mais propriamente numa sala de três anos, sob a orientação da Mestre Ivone Neves. Assim, e tendo em conta os objetivos deste estágio devemos ser capazes de: conhecer e caracterizar a instituição; aplicar de forma integrada os conhecimentos essenciais para concretizarmos a intervenção educativa, utilizando métodos e técnicas adequadas ao grupo de crianças; saber como se planifica, concretiza e avalia a intervenção educativa, utilizando técnicas e instrumentos de observação e recolha de dados; promover situações de parceria com a comunidade e envolvimento parental; utilizar estratégias de investigação para compreender as práticas educativas.

O presente relatório é composto por cinco capítulos. Num primeiro capítulo fazemos uma abordagem ao enquadramento teórico, tendo como suporte as perspetivas teóricas que giram em torno do conceito de educação, refletimos também sobre as perspetivas do futuro. Neste capítulo faz-se também uma abordagem sobre o educador enquanto professor investigador e sobre o contar histórias. Num segundo capítulo, fazemos referência às metodologias de investigação que utilizamos para esclarecer a importância do estudo realizado. No terceiro capítulo, caracterizamos o contexto em que decorreu o estágio, as famílias e o grupo de crianças junto do qual intervimos, fazemos referência ainda às prioridades da nossa intervenção tanto a nível da instituição, como a nível da comunidade. Por fim, refletimos sobre a intervenção em si, e as exigências profissionais, da nossa prática que decorreu ao longo de todo este nosso caminho, evidenciando a importância da hora do conto, das histórias, e dos projetos vivenciados para o desenvolvimento da criança. Por fim fazemos uma reflexão sobre toda a nossa prática - o que aprendemos e como crescemos.

CAPÍTULO 1 – Enquadramento Teórico

1- Uma visão sobre a educação de infância

A palavra educação tem a sua origem no latim, *educare*, que significa “*criar, educar, instruir, ensinar*”. Segundo o Dicionário do Português Atual Houaiss, educação é o “*ato ou processo de educar*” e implica “[...] *métodos próprios para assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano[...]*” (Mendes, 2011: pp 892)

Segundo Berény (2011: pp.22) a história do homem mostra preocupação face à educação das gerações mais jovens. No entanto, a infância como momento particular da vida da pessoa humana, nem sempre foi assumido.

John Dewey, considerado por muitos, como Deledally (1995), determinante para a afirmação das pedagogias de participação dá-nos a “*visão construtivista da educação*”, onde a “*experiência, a reflexão e a participação ativa da criança*” são relevantes para uma “*aprendizagem significativa*”. Este autor, “*apresenta a escola não como a preparação para a vida, mas como sendo a própria vida.*” (Berény, 2011: pp. 23)

O documento Orientações Curriculares, proveniente do Ministério da Educação (1997), que tem como finalidade servir como orientador de boas práticas educativas, refere a educação como sendo um pilar do desenvolvimento humano, que se vai consolidando ao longo da vida. No momento muito particular da infância, é mesmo “*um lugar onde as crianças constroem a sua aprendizagem*”. (Idem, pp. 18) E, aqui ganha voz a educação pré-escolar, que embora facultativa, é considerada um espaço e um tempo promotor de aprendizagens significativas e estruturantes, onde se coloca a ênfase no aprender a aprender. Assume ainda o papel de complemento “*da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação*” dando a cada criança a possibilidade de um desenvolvimento social e pessoal equilibrado “*tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.*” (Lei nº 197 de 10n de Fevereiro; Capítulo II; Artigo 2º)

1.1 - O educador de infância

“A educadora ao conviver, diariamente com a criança (...), sabe que ela é um ser autónomo que se liga aos outros por laços afectivos, que (...) só aceita o jardim de infância se encontrar uma relação afectiva semelhante à que desenvolve com os seus pais. Exprime o que lhe agrada ou desagrada de forma espontânea e explosiva (...).” (Mendonça, 1994:pp 20)

Na educação pré-escolar as idades por ela abrangidas (entre os três e os cinco anos) correspondem a um período de desenvolvimento decisivo para a vida futura das crianças. É neste momento que se verifica a evolução do Eu – afetivo, intelectual e social. O educador deve antes de mais assumir a consciência de que vai influenciar essa evolução com a sua visão sobre o mundo, sobre os outros, sobre si mesmo. De igual modo, a forma como encara a infância, a educação e ainda a sua forma de ser e agir perante o grupo de crianças por que é responsável, vai influenciar as aprendizagens por elas realizadas em jardim de infância.

Segundo Formosinho (2002), os educadores constroem a sua ação tanto com as crianças, como com as famílias, tendo como suporte os seus conhecimentos e emoções. Desta forma a educação da criança pequena requer dos educadores uma responsabilidade acrescida.

Segundo o documento Orientações Curriculares, proveniente do Ministério da Educação (1997), o papel do educador caracteriza-se por diferentes níveis de intervenção, são eles: o observar, o planear, o agir, o avaliar; o comunicar e o articular. Ao colocar em prática estes níveis, devemos ter em conta não só as necessidades ou os conhecimentos que queremos ver adquiridos, mas também as propostas que as crianças vão fazendo, ajudando assim a organizar e construir os seus saberes.

Após a observação para conhecer e intervir de forma coerente e ajustada à realidade, avançamos para a planificação. Devemos cuidar para que seja realizada de forma integral, envolva todas as áreas de conteúdo sendo flexível, dando espaço a que possam ocorrer alterações sempre justificadas pelos interesses das crianças.

Depois da planificação surge a ação. Ao agir, uma das primeiras preocupações deve ser a organização do ambiente educativo que deve

valorizar a exploração e experimentação de materiais estimulantes e lúdicos; a vivência de situações de aprendizagem diferentes; a aquisição de hábitos e regras. Do ambiente educativo também faz parte o espaço que devemos procurar que seja um lugar de encontro, acolhedor, para brincar e trabalhar, para experimentar e comunicar, para o grupo, mas também para cada um.

O saber escutar e comunicar também são fatores importantes. Saber ser companheiro, promovendo a segurança, a afetividade e a autonomia. Saber trabalhar e conjunto estimulando a curiosidade tão natural destas idades e reforçando o conhecimento mútuo. As relações precisam de ser construídas através do reconhecimento das riquezas e talentos de cada criança e das “brincadeiras”, jogos e tarefas que executamos com elas, promovendo o desenvolvimento afetivo, emocional e social. Devemos, então, “(...) *criar e proporcionar contextos, actividades e experiências que promovam e orientem o desenvolvimento, a aprendizagem e o crescimento harmonioso da criança pequena.*” (Craveiro & Ferreira, 2007: pp 15)

Avaliar não será o menos importante. Avaliar a intervenção, o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo deve ser um cuidado a ter em conta, dando oportunidade às crianças para que elas também o possam fazer, pois para além de podemos ter consciência dos seus interesses e necessidades reais das crianças tornando-as conscientes do que fizeram, do que podem melhorar, e do que mais ou menos gostaram, por exemplo, na nossa prática este aspecto foi visível quando as crianças disseram o que mais gostaram de fazer nos projetos.

1.2– Perspetivas sobre o futuro

De acordo com o pensamento de Cabanas (2002) a educação é vista como um processo de aperfeiçoamento do Homem, que se modifica à medida que também o mundo em que vivemos se altera, assim a educação, tem um papel fundamental, favorecendo a construção da nossa própria identidade. De forma contínua, a sociedade em que vivemos, exige novas competências.

Assim, devemos ajudar as “nossas” crianças a conseguirem ver para além daquilo que os seus olhos alcançam.

Provavelmente a última coisa que passa pela cabeça dos pais ao olhar para o seu filho é que ele um dia vai crescer e tornar-se um adulto independente. Preocupando-se com o futuro dos seus filhos, dão muita importância à educação. À medida que cresce a criança explora os limites do mundo que a rodeia, começando a interagir com mais pessoas - amigos e família. Com o passar do tempo os pais deixam de ser a única influência na vida das crianças, passando o educador a assumir uma grande responsabilidade pela sua educação. O educador deve ensinar as crianças a serem pessoas críticas e conscientes do mundo que as rodeia, responsáveis, e ativas no exercício da sua cidadania, aprendendo a respeitar o outro, a diferença e diversidade, e por fim aprendem a cuidar do ambiente.

O jardim-de-infância deve proporcionar às crianças experiências de vida para que estas aprendam a trabalhar em grupo, a gerir problemas e a serem autónomas nas tarefas, recorrendo a um adulto quando necessário. *“A escola fornece um horizonte mais amplo no qual a criança ou o jovem inscrevem as suas vidas”* (Vasconcelos, 2006: pp. 111). Ao criarmos um ambiente favorável, respeitando e integrando os valores que a criança aprende com a família, permitimos que esta construa a sua autoestima e ao mesmo tempo a sua individualidade.

No relatório da UNESCO Jacques Delors (1996), reafirma a importância dos quatro pilares da educação, aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser. Tendo então em conta todos estes pilares, e o que nos diz a afirmação *“educar para aprender e aprender a educar”* (Carneiro, 2003: pp. 113), devemos-nos guiar por todas estas linhas orientadoras e fazer com que as crianças adquiram atitudes, capacidades e conhecimentos que possam ser acionados sempre que for preciso, revelando desta forma as competências ao nível das diferentes áreas.

1.3– O educador enquanto professor investigador

“Os futuros professores aprendem a investigar com os investigadores. A vivência em comunidades de aprendizagem marcadas pelo espírito de investigação constitui ambientes favoráveis ao desenvolvimento do espírito de pesquisa, [...]” (Alarcão, 2001: pp. 12).

Segundo Alarcão (2001) *“ser professor - investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona”* (Idem, pp. 6).

Os educadores têm por missão ensinar alguma coisa a alguém, assumindo que o seu papel passa pôr em prática um currículo, atuam a diversos níveis: conduzem o processo ensino aprendizagem; avaliam as crianças, contribuem para a construção do projeto educativo, e para o desenvolvimento da relação da instituição com a comunidade, no entanto em todos estes níveis, existem situações problemáticas, que segundo Alarcão (2001), devem ser enfrentadas com boa vontade e bom senso, com base na experiência profissional e na forma de refletir sobre as coisas, o que não chega para resolver os problemas. Temos, pois que saber investigar, tornando-nos capazes de lidar com os problemas. A formação dos educadores deve estar vinculada *“ao crescimento e melhoria das pessoas, não se limitando a mera aquisição de conhecimentos ou ao desenvolvimento de destrezas”* (Neves, 2007: pp. 85).

Um ensino bem sucedido implica segundo Alarcão (2001) um exame contínuo da nossa relação com as crianças, colegas, pais e comunidade educativa. Além disso, uma participação ativa e consistente na vida escolar requer uma orientação e capacidade para partilhar propostas com os outros, aceitando a sua opinião. A participação no desenvolvimento curricular, a reflexão e a investigação sobre a prática profissional são elementos importantes e até algo decisivos para a construção da identidade profissional, *sendo* assim quase obrigatório refletir para melhorar a prática.

A qualidade da reflexão é muito importante. A melhoria e o aumento das respostas aos problemas que um educador enfrenta, atualmente, depende do modo como este olha para a realidade específica, e da sua capacidade para a

alterar, depois desse olhar, que deve ser profundo, interrogativo. Levantam-se assim, as questões “*Por quê? Para quê? e Como?*”.

Ao “investigarmos” temos a possibilidade de conhecer o grupo de crianças por quem somos responsáveis, conhecer os seus interesses e necessidades, os seus saberes, adequando os diferentes métodos de trabalho às diferentes crianças, uma vez que “*o objetivo da investigação, centra-se na interface que situa a criança entre o jardim de infância e o resto*” (Berény, 2011: pp.14). Esta responsabilidade requer um espírito aberto, de perseverança, de autoconfiança, de pesquisa, específico de quem sabe e quer investigar e contribuir para o conhecimento sobre a educação.

Segundo Alarcão (2001), não chega que os educadores dominem conhecimentos é preciso que saibam adequar os processos de ensino-aprendizagem; estar disponível; ter consciência das situações que ocorrem na comunidade e no mundo, de forma a orientar essas situações e assim contribuir para o crescimento de um mundo melhor.

“*Ser professor-investigador é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução*” (Alarcão, 2001: pp. 6).

Isabel Alarcão (2001) considera ainda que existem algumas implicações que giram em torno do processo de investigação. Considera que o educador é sempre investigador, uma vez que a investigação faz parte do trabalho. Mas salienta que formar um educador “*investigador implica desenvolver competências para investigar*” (Ibidem). Assim, para sermos educadores reflexivos precisamos aprender a questionar-nos sobre as decisões tomadas, sobre o insucesso das crianças, e procurar soluções para que essas crianças obtenham o maior sucesso possível nas suas aprendizagens.

1.4 – Modelos Curriculares

As opções metodológicas passaram pelo entrecruzar de várias metodologias, sendo elas: O modelo de Trabalho de Projeto, o Modelo High/Scope, o modelo do Movimento Escola Moderna e o modelo de Reggio

Emília. De acordo com a visão que temos de infância, e também do que é educar, fomos construindo uma forma de ser e de estar, contextualizada na realidade da qual fizemos parte, que se traduziu no colocar em prática, as diferentes metodologias já citadas.

1.4.1- Metodologia de Trabalho de Projeto

Para Teresa Vasconcelos o trabalho de projeto, *“pode ser considerado ser considerado uma abordagem pedagógica centrada em problemas”* A mesma autora seguindo a linha de pensamento de Vygotsky, considera que através do trabalho de projeto a criança *“se move adiante do seu próprio desenvolvimento.”* (Ministério da Educação, 2012: pp. 10).

De acordo com Katz e Chard (1993) durante um ano letivo as crianças devem participar em projetos uma vez que as ajuda *“[...] a aprofundar e a perceber melhor o sentido dos acontecimentos [...] que ocorrem no ambiente que as rodeia”* (In, Oliveira-Formosinho, 1998: pp. 123).

Segundo Katz e Chard, (1997) um projeto pode desenvolver-se, durante dias, semanas, meses, ou até mesmo durante um ano inteiro, pois tudo depende do interesse das crianças, do assunto do próprio projeto, do número de projetos que vivenciamos.

De acordo com Vasconcelos a pedagogia de projeto está dividida em quatro fases de trabalho (Ministério da Educação, 2012: pp.14). Um trabalho de projeto passa por quatro fases distintas, sendo elas:

Fase I - Definição do problema. Nesta primeira fase, formulou-se o problema a investigar. As crianças em pequeno ou grande grupo partilharam experiências sobre os assuntos que originaram os projetos, definindo o que queriam saber, ocorrendo assim as chamadas chuvas de ideias.

Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho. As crianças com o apoio da equipa pedagógica decidiram o que queriam e como queriam fazer, e por onde começar. Dividiram-se as tarefas e, organizaram-se os recursos materiais e humanos.

Fase III – Execução. As crianças exploraram, através das experiências proporcionadas, aquilo que queriam saber. Organizaram e registam a informação. Confrontando o que sabiam com o que passaram a saber.

Fase IV – Divulgação/Avaliação. Nesta última fase realizaram-se visitas e expusemos os trabalhos. Partilhamos também os trabalhos com outros. E ainda avaliamos o trabalho, a intervenção dos vários elementos do grupo - o nível de interajuda, a qualidade de pesquisa, as tarefas realizadas, as informações recolhidas e as competências adquiridas.

1.4.2- Modelo High/Scope

No currículo High/Scope *“o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da ação [...] o papel do adulto é apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela ação”* (Hohmann & Weikart, 2009: pp. 1).

O vivenciar, manipular, explorar espaços e materiais permite às crianças construírem o seu próprio conhecimento, ajuda-as a dar sentido ao mundo que as rodeia, assim *“a aprendizagem ativa ocorre de forma mais eficaz em contextos que providenciam oportunidades de aprendizagem adequadas do ponto de vista do desenvolvimento”* (Idem: pp. 19).

1.4.3- Modelo do Movimento Escola Moderna

Segundo Niza, *“a escola define-se para os docentes do MEM como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade [...]”* onde as crianças em conjunto com os educadores criam *“[...] condições materiais, afetivas e sociais [...]”* (In, Oliveira-Formosinho, 1998: pp. 141).

Na Pedagogia de Freinet a criança é vista como parte complementar de um grupo, que devemos conhecer e respeitar, com o objetivo de atender às suas necessidades e interesses, uma vez que a criança também constrói os seus saberes em conjunto com os outros, assim desta forma as crianças em conjunto com a equipa pedagógica, trocaram experiências e organizaram os projetos, tendo estas a oportunidade de escolher com responsabilidade que

atividades queriam realizar. Neste modelo prevalece-se ainda a importância do envolvimento entre a instituição, a comunidade e os pais, assim o educador deve estabelecer uma relação entre a escola e a realidade, pois ao “[...] *aproximar a escola da realidade e trazer acção, motivação e vida para a escola, [...]*” (In Craveiro, 2007: pp. 123).

1.4.4- Modelo Reggio Emilia

Este modelo caracteriza-se pelo trabalho educacional através da utilização de todas as formas de expressão simbólica e, pela forma como envolve os pais, outros familiares e a restante comunidade. O trabalho em equipa cooperante para se conseguir construir uma educação de qualidade, é um dos pilares deste modelo. Acredita-se ainda que o conhecimento nasce de uma construção pessoal e social, na qual a criança tem um papel ativo.

Este modelo valoriza as diferentes linguagens das crianças e a organização do espaço, onde as crianças através de diversas formas de linguagem, gráficas ou verbais, exploram livremente o ambiente e aprofundam os seus conhecimentos, pois são *“encorajadas a representar a mesma ideia através de diversas formas de representação”* (Oliveira-Formosinho, 1998: pp. 102).

O espaço considerado o terceiro educador, deve ser flexível, aberto a mudanças dando resposta aos interesses e necessidades das crianças.

Ficam assim explanadas as principais orientações metodológicas do trabalho desenvolvido.

1.5 – Contar histórias

A literatura pode ser vista como um espaço onde as crianças de forma ativa se apropriam da realidade que as rodeia e desenvolvem a sua criatividade; um espaço fantástico, onde existe uma evolução do seu Eu. A literatura é como um lugar mágico, onde a criança expande o seu mundo, e tem oportunidade de se tornar alguém com capacidades criativas e estéticas.

“É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, [...] viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar [...] pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário.” (Abramovich, 1989: pp. 17).

Segundo a autora Joana Cavalcanti (2005), as histórias são um fator de desenvolvimento para as crianças, permitindo-lhes conhecerem-se a si próprias, não só através dos diálogos existentes entre certa realidade e os vários contextos de ação, mas também na relação que é estabelecida entre a família e o mundo, sendo capazes desta forma de relacionar o mundo interior com o que vão experimentando e sentindo, e desenvolvendo a sua personalidade. A criança pode, assim, ultrapassar não só os seus medos, os seus problemas, as suas angustias e dificuldades, como também adquirir informações sobre o mundo. A criança sentindo-se segura torna-se capaz de enfrentar os novos desafios que a vida constantemente lhes oferece, pois

“[...] o conto contém mensagens secretas [...] dialoga com a criança a um nível que não entendemos completamente, que não conseguimos justificar, [...] mas é um diálogo conseguido [...] que a atinge na sua interioridade e que lhe permite proceder à arrumação da casa em desordem [...]” (Costa, 1997: pp. 170).

Nas histórias as crianças podem aprender *“estratégias de luta para vencer as batalhas interiores”* (Cavalcanti, 2005: pp. 21). Ainda de acordo com a mesma autora (2005) as histórias são mais do que mundos imaginários, mundos onde seres mágicos, invadem o nosso inconsciente, pode-se mesmo dizer que *“ao ler uma história muito se compromete: envolvimento emocional; estimulação da imaginação através da visualização mental das personagens; o cenário onde estas se movem e todo o enredo”* (Pennac, 1993: pp. 17).

Para a autora Joana Cavalcanti (2002) enquanto existirem histórias, pessoas a contar e a ouvir, estamos *“salvos”*, pois as palavras das histórias fazem-nos viajar pela *“dor”* e pelo *“amor”*, e ao sentirmos *“temos a oportunidade de ser”* (Idem, pp. 45). A experiência simbólica permite a vivência afetiva de sentimento, por este mesmo motivo as histórias são importantes para que as crianças sejam capazes de construir uma visão do mundo que as rodeia.

Segundo Albuquerque (2000), o contar histórias sempre foi um ação que esteve presente desde os tempos mais remotos da humanidade e faz parte de um mundo misterioso, onde segundo a autora Joana Cavalcanti (2006) cada facto contado surge como um segredo que foi revelado. No entanto contar histórias é mais do que divertir as crianças, uma vez que abordam questões importantes da existência, a *“história traz em si o valor da redescoberta de uma ligação cósmica com o outro”*, daquilo *“que está para além da primeira compreensão e coabita na linguagem”*. Talvez seja por isso que as crianças necessitem tanto de ouvir contar histórias *“uma criança precisa tanto de ouvir contar história como precisa do leite e do cuidado dos pais”* (Cavalcanti, 2006: pp.21). Por tudo o que foi referido em cima, e tendo em conta a visão dos autores, percebemos que através das histórias a criança tem a oportunidade de desenvolver: a capacidade de compreensão e atenção, a sua imaginação, a memória, a criatividade, o seu vocabulário, e vivenciar momentos de humor. Através das histórias as crianças habituam-se a criar sequências de ordem, uma vez que tudo tem princípio, meio e fim.

Ainda para a autora Joana Cavalcanti (2002), o homem é naturalmente um sujeito da narração, por isso um *“contador de histórias”*, que sempre foi visto como aquele que tem uma voz mágica, que transmite conhecimentos, mas ao mesmo tempo diverte e motiva, o contador de histórias deve estabelecer um *“vínculo com a sua audiência”* (Idem, pp. 65) e a *“melhor técnica para narrar histórias de maneira sedutora... é em primeiro lugar, ser um contador absolutamente apaixonado pelo mundo de “faz-de-conta”* (Idem, pp. 72), ou seja, quem conta histórias deve estar envolvido, entregando-se com paixão, indo mais além no trabalho que vai realizar.

É entre os três e os oito anos que a hora do conto assume um papel fundamental, relativamente à sua *“utilidade pedagógica”*, uma vez que é durante este período que as crianças desenvolvem as primeiras capacidades de narração (Albuquerque, 2000: pp. 15). Para a autora Joana Cavalcanti, é através do conto que as crianças começam a compreender o mundo que as rodeia, distinguindo o que poderá acontecer daquilo que acontece. As crianças pequenas enquanto seres em evolução encontram-se em plena construção das

suas personalidades e têm uma forma muito peculiar de ver o mundo que as rodeia, sentem por isso necessidade de fazer explorações, e atuar diretamente no que está à sua volta, tentando perceber o que sentem: medos, ansiedades, desejos. As histórias, enquanto universo onde a realidade e a imaginação nos levam por um mesmo caminho, onde o impossível se torna possível e as dificuldades são “superadas”, permitem que as crianças reflitam sobre a realidade que as rodeia.

Segundo Auster, *“se uma criança não tiver a possibilidade de penetrar no imaginário, nunca estará em condições de enfrentar o real”* (In Cavalcanti, 2006: pp. 22).

Uma vez que os primeiros anos de vida da criança são marcados pelas relações entre as crianças e os adultos da mesma família, esta *“é o lugar privilegiado para a criança despertar o interesse pela leitura”* (Manzano, 1988: pp. 113). Para além da família também o espaço dedicado à educação da criança se deve preocupar com a importância que as histórias têm para o desenvolvimento da sua linguagem nas suas várias dimensões. Desta forma o Jardim-de-infância, deve proporcionar experiências literárias diversificadas e ricas para a construção de leitores.

A hora do conto é vista como um tempo em que se pode trabalhar a leitura em diferentes vertentes e deve fazer parte da rotina do jardim de infância, devem utilizar-se diferentes estratégias na sua realização, e porque o livro desempenha um papel importante nas aprendizagens e na construção da individualidade das crianças, deve surgir como peça fundamental. Assim, e segundo a autora Joana Cavalcanti (2006) a hora do conto deve ser um momento proporcionado com rigor e acolher a criança na sua totalidade. É importante que se favoreça a familiarização com o discurso didático.

Para que a dinamização da hora do conto seja vantajosa, temos que em primeiro lugar, estabelecer vínculos de confiança com o nosso público, conhecer bem o conto, propiciar um ambiente sugestivo, procurar o conforto e utilizar uma boa expressão oral, despertando as crianças para a participação na narração.

CAPÍTULO 2 – Metodologia de investigação

2.1 – Pertinência do tema / a problemática escolhida

Neste subcapítulo, considerando a problemática como a perspectiva teórica que decidimos abraçar para conseguir responder à nossa pergunta de partida “Qual a importância da hora do conto para um grupo de três anos?”, refletimos sobre os pontos de vista e pensamento de alguns autores, relativamente à temática, exploramos leituras, comparamos conteúdos de diferentes textos e ideias, tentando encontrar pontos de diferenciação e também pontos similares e/ou coincidentes.

Podemos então dizer que uma das nossas preocupações e um dos objetivos deste trabalho, se centrou num trabalho em que procuramos ampliar e reforçar o que já sabíamos sobre a importância das histórias e da hora do conto, permitindo à criança desenvolver-se como um ser autónomo, motivado, um futuro leitor fluente, um bom ouvinte de histórias, partindo das suas vivências do jardim de infância. Portanto, um trabalho onde se deu extrema importância à Hora do Conto com um grupo de crianças de três anos.

Durante a nossa infância, as personagens dos contos maravilhosos acompanharam-nos e marcaram a sua presença de forma muito constante e evidente. Depois de fazermos várias leituras, tomamos consciência, que as histórias são, em especial para as crianças dos três anos, uma fonte de emoções, vida, conflitos, mas também a solução para muitos problemas. As histórias servem também fortalecer a relação criança/adulto e adulto /criança.

Foi seguindo a linha de pensamento de Bettelheim que nos diz que as histórias ajudam a “*dotar a vida em geral de maior sentido*” (Bettelheim, 1980: pp. 10) que nos empenhamos neste trabalho com esforço e carinho, tentando dar-lhe muita alegria e espontaneidade.

2.2 – Opções Metodológicas

“Investigação é [...] algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento [...] com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica.” (Quivy & Campenhoudt, 2008: pp. 31).

Este pensamento é o ponto de partida para a construção do caminho metodológico que quisemos o mais seguro possível. O facto de considerarmos que a hora do conto e as histórias ocupam um lugar fundamental no desenvolvimento da criança, fez com que quiséssemos explorar mais caminhos com o objetivo de provocar mudanças na realidade em que estávamos inseridos, através da nossa intervenção.

De acordo com as leituras realizadas para fundamentar as opções metodológicas, tomamos consciência de que existem parâmetros importantes que devemos seguir. Podemos então, segundo Quivy (2008) comparar um investigador a um *“pesquisador de petróleo”*, pois *“não é perfurando ao acaso que este encontrará o que procura”* (Idem, pp. 15). Por este motivo, ao longo de todo este trabalho tivemos sempre presente as características do meio envolvente, da instituição e do próprio grupo de crianças dos três anos, alvos da nossa intervenção, ao delinear as metodologias a seguir.

Mais uma vez de acordo com as leituras que realizamos procuramos exprimir o que procurávamos saber e compreender melhor, surgindo assim a pergunta de partida.

A Pergunta de Partida

A pergunta de partida foi o primeiro fio condutor deste trabalho e ajudou-nos a: tornar o trabalho mais preciso, a organizar melhor as nossas reflexões, a progredir nas nossas leituras. Para tal seguimos as orientações de alguns autores, como Quivy (2008), que reflete acerca da definição e importância da pergunta de partida. Querendo compreender o melhor possível a realidade formulamos assim a nossa pergunta: Qual a importância da hora do conto num grupo de três anos?

Exploração

Realizada a pergunta de partida, consideramos poder avançar para outra fase, onde identificamos os recursos metodológicos e técnicos que utilizamos para este trabalho.

De acordo com o pensamento de Quivy (2008), a exploração organiza-se através de determinados parâmetros. Relativamente às leituras (um dos parâmetros que seguimos) foi-nos possível perceber que também a nossa temática se enquadra nas ideias já formuladas por diferentes autores *Abramovich (1989)*; *Albuquerque (2000)*; *Bettleim (1980)*; *Cavalcanti (2002; 2005; 2006)*; *Costa (1997)*; *Manzano (1988)* e *Pennac (1993)*. Assim, este trabalho ganhou sentido, e foi contextualizado na realidade, tendo sempre como base pensamentos de autores que se preocuparam e estudaram de forma fundamentada a temática do nosso interesse.

Ao longo deste trabalho realizamos conversas informais com algumas educadoras com trabalho muito focalizado nesta temática (hora do conto), tentando perceber a importância que lhe era dada e como era proporcionada à criança. Realizamos ainda leituras de documentos, especificamente algumas teses que exploram e aprofundam a temática.

A construção do Modelo de Análise

Sabemos que a forma como respondemos à pergunta de partida, depende da sua formulação, dos meios que tivemos ao nosso alcance, do contexto em que nos inserimos, e do que queríamos saber. Seguimos então a linha de pensamento de Quivy (2008), ao considerar que as hipóteses permitem construir um trabalho organizado, que ao dar-nos um “fio condutor”, permitem-nos recolher os dados que nos parecem mais importantes sobre determinado assunto (*Idem*, pp: 119-120). Depois de refletirmos levantamos finalmente algumas hipóteses. Será que:

Primeira hipótese: as histórias reportam às emoções, à própria vida, à possível resolução de conflitos, permitindo à criança conhecer-se a si e ao mundo que a rodeia.

Segunda hipótese: as histórias permitem ampliar a relação criança-adulto e adulto-criança.

Terceira hipótese: é importante ouvir-se contar histórias.

Quarta hipótese: as estratégias utilizadas para se contar histórias são importantes.

Sexta hipótese: quem conta histórias deve estar envolvido, entregando-se com paixão no trabalho que vai realizar.

A Observação

Depois de realizarmos algumas leituras, refletimos sobre os métodos e técnicas que queríamos utilizar para recolher informações. Dentro dos três métodos possíveis, consideramos ser pertinente recorrermos a um método de análise intensiva – estudo de caso, que segundo Merriam é uma “*observação detalhada de um contexto, de um indivíduo, de uma fonte de documentos ou de um acontecimento específico*” (In Bogdan & Biklen, 1994: pp. 89). Este nosso trabalho trata-se de um estudo de caso e permitir-nos “*estudar de uma forma [...] aprofundada, um determinado aspeto, de um problema [...]*” (Bell, 1997: pp. 22), um estudo basicamente descritivo, mas onde aproveitamos ao máximo a relação existente entre a equipa pedagógica as crianças e as famílias.

Ao refletirmos nas palavras de Bell (1997) sobre as características de um estudo de caso, ganhamos consciência que apesar da entrevista e da observação direta serem as técnicas que se utilizam com mais frequência, nenhuma outra técnica é excluída, por isso e tendo em conta a nossa temática, o que realmente queríamos saber, o nosso público alvo e de quem queríamos recolher as informações, optamos por realizar o inquérito por questionário, pois pode ser aplicado a um número vasto de pessoas, e era nossa ideia inquirir os vinte e três pais das crianças dos três anos. O inquérito é uma técnica que “*se presta bem a uma utilização pedagógica pelo carácter muito preciso e formal da sua construção e da sua aplicação prática*” (Quivy & Campenhoudt 2008: pp. 186). Assim ao longo de todo este percurso utilizamos técnicas quantitativas no caso dos inquéritos e técnicas qualitativas no caso dos dados provenientes da observação uma vez que o “*ambiente natural*” é “*uma fonte direta de dados*” (Bogdan & Biklen, 1994: pp. 47).

Relativamente à estrutura do inquérito por questionário, (Ver Anexo I – Guião do inquérito por questionário) optamos por construir questões fechadas e

questões semiabertas, onde as principais respostas são previstas, mas dá-se a oportunidade aos pais de acrescentarem as suas respostas de forma mais livre.

Relativamente à técnica de observação, permite-nos estudar situações através das manifestações dos comportamentos neste caso das crianças dos três anos. Enquanto observadores participantes, focalizamos mais a nossa visão no processo do que nos resultados finais, compreendendo melhor a realidade que observamos e da qual também fizemos parte, pois através destas observações – como registos de incidentes críticos, registos contínuos entre outros (Ver anexo II registo contínuo e anexo III Incidente crítico) registamos as informações e acontecimentos relativos ao “antes”, “durante” e “após” a hora do conto que consideramos mais pertinentes e poder assim atuar sobre eles.

Análise e tratamento de dados

Antes de iniciarmos a análise dos inquiridos por questionário, consideramos importante referir inicialmente que o nosso objetivo seria o de inquirir o universo dos pais da sala dos três anos, ou seja, vinte e três pais. No entanto, nem todos participaram, fazendo com que a análise se centrasse numa amostra de dezassete inquiridos.

Falando sobre as idades dos inquiridos observamos que na sua maioria (41%) têm entre os 30 e 35, (35%) entre os 36 e 40, (18%) têm entre os 41 e 45 e (6%) têm menos de 30 anos. (Ver Anexo IV, Gráfico nº1).

Relativamente ao grau de escolaridade dos inquiridos, observamos que a maioria tem licenciatura (59%), havendo ainda inquiridos com o mestrado (12%) e a pós-graduação (12%), verificam-se ainda inquiridos com o secundário (11%) e por fim (6%) dos inquiridos têm doutoramento. (Ver Anexo IV, Gráfico nº2).

Quando questionamos os inquiridos quanto ao seu gosto pela leitura a maioria afirmou que gosta de ler. Desta forma, podemos afirmar que um número significativo (100%) de pais gosta de ler. Assim, e tendo em conta que ambos os pais gostam de ler, sentimos necessidade de perceber qual a visão que estes têm sobre a importância das histórias para o desenvolvimento das

crianças, já que os seus hábitos de leitura, podem influenciar quer positiva quer negativamente a visão que este têm sobre a mesma. (Ver Anexo IV, Gráfico nº3).

Num universo de dezassete inquiridos ambos consideram que as histórias permitem à criança compreender o mundo que a rodeia. (Ver Anexo IV, Gráfico nº 4). Assim podemos concluir que a criança pode ultrapassar não só os seus medos, os seus problemas, as suas angústias e dificuldades, como também adquirir informações sobre o mundo que a rodeia, tornando-se capaz de enfrentar os novos desafios que a vida constantemente lhes oferece, pois

“[...] o conto contém mensagens secretas [...] dialoga com a criança a um nível que não entendemos completamente, que não conseguimos justificar, [...] mas é um diálogo conseguido [...] que a atinge na sua interioridade e que lhe permite proceder à arrumação da casa em desordem [...]” (Costa, 1997: pp. 170).

Todos os inquiridos consideram que quando contamos histórias, a relação que estabelecemos com a criança é fortalecida (Ver Anexo IV, Gráfico nº5). Para a generalidade dos pais, isto acontece pela possibilidade de criar uma relação de amizade e intimidade com a criança mais forte. Consideram assim que é um momento de partilha de experiências, aprendizagens e emoções que essa “viagem” provoca. Ao mesmo tempo interpretam a atividade de contar histórias como um momento de cumplicidade, que permite um relacionamento entre as formas de pensar de ambos. Outra ideia enunciada é o facto de ser visto como um momento que rompe a agitação do quotidiano, onde, muitas vezes, se pode abordar situações problemáticas e encontrar soluções para os problemas.

Podemos observar que uma minoria (6%) deste universo de dezassete, considera que as histórias não permitem à criança conhecer-se a si própria. No entanto existe uma maioria dos pais (94%) que considera que as histórias permitem à criança conhecer-se a si própria (Ver Anexo IV, Gráfico nº 6). Uma vez que quando ouvem histórias as mesmas adquirem um novo vocabulário permitindo-lhes expressar/partilhar os seus medos e compreender melhor as situações assustadoras. As histórias são fulcrais por permitirem o acesso ao mundo interno das crianças. Não só para que o adulto aceda mais facilmente

ao domínio afetivo-emocional da criança, mas também para favorecer a introspeção do mesmo. Desta forma é possível fortalecer a dimensão psíquica da criança e, conseqüentemente, a sua dimensão relacional fundamental à sua inserção nos diversos contextos de atuação e formação. Tendo em conta estes pressupostos consideramos ser interessante as ideias de Abramovich quando afirma que:

“É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, [...] viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar [...], pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário.” (Abramovich, 1989: pp. 17).

A maioria (76%) considera que o contar histórias é decisivo para o desenvolvimento da criança e uma minoria (24%) vê esta atividade como sendo uma ação muito importante. (Ver Anexo IV, Gráfico nº 7). As respostas a esta questão deixam aparentemente claro que os pais consideram que é fundamental contarem-se histórias num grupo de três anos. Podemos então concluir que além da importância conferida a esta atividade, consideram que a família tem um papel essencial, ou seja, *“é o lugar privilegiado para a criança despertar o interesse pela leitura”* (Manzano, 1988: pp. 113).

A maioria dos pais (94%) assume que se deve contar histórias diariamente. Contudo, existe uma minoria de 6% que considera que se devem contar histórias numa base semanal (Ver Anexo IV, Gráfico nº 8). Perante isto realçamos a visão da autora Joana Cavalcanti (2002, 2005, 2006) quando afirma que a hora do conto deve fazer parte da rotina do dia de uma criança em contexto jardim de infância. Porém, a autora alerta para o facto de atividade do conto não deixar de ser novidade para a criança, uma vez que esta deve fazer parte da vida das mesmas. Assim, e segundo a mesma autora, a hora do conto deve ser um momento proporcionado com rigor, acolhendo a criança na sua totalidade, e facilitador da familiarização com o discurso didático. É de salientar que nesta questão houve um inquirido que respondeu a mais do que uma opção.

A maioria da amostra (94%) conhece estratégias para se contar histórias, embora exista uma minoria de (6%) que não conhece estratégias para este mesmo efeito. (Ver Anexo IV, Gráfico nº 9).

Em relação à questão sobre a importância da utilização de estratégias, para contar histórias (88%), os pais consideram que estas são importantes. Todavia, temos inquiridos que não consideram este ponto importante (6%) e outros (6%) que não responderam, também por não conhecerem estratégias. (Ver Anexo IV, Gráfico nº 10). Relativamente aos que consideram ser importante, o argumento central reside no facto de as histórias poderem ser um instrumento para a promoção do desenvolvimento infantil, sendo um complemento que ajuda a criança a consolidar a expressividade, a imaginação, a criatividade, o domínio do concreto e do abstrato. Ao mesmo tempo, os pais vêem as histórias como um impulso para a criança se sentir mais motivada e interessada pelo ato de leitura. As estratégias ajudam, nesta perspetiva, a criança a contextualizar a história percebendo cada vez melhor a sua mensagem. Tendo em conta as visões dos inquiridos, consideramos importante fazer realçar certos pensamentos de autores como Cavalcanti (2002, 2005, 2006), Albuquerque (2000), quando concluem que para que a dinamização da hora do conto seja vantajosa, o educador tem que conhecer bem o conto, propiciar um ambiente sugestivo e apropriado, procurar que os ouvintes estejam confortáveis e deve ainda ter uma boa expressão oral. O essencial é que o educador consiga utilizar estratégias (como por exemplo, na atividade da mala das histórias) para que as crianças se sintam motivadas e participem na narração.

Em relação à questão sobre a importância do papel de quem conta histórias, 82% consideram que é importante. No entanto, temos uma minoria de inquiridos que não consideram esta atividade importante (12%); e os restantes (6%) não responderam. (Ver Anexo IV, Gráfico nº 11). A maioria dos pais sente que o papel do contador de histórias deve ser atribuído a uma pessoa que sabe contar histórias, que se envolve e dramatiza, revelando emoções. É também uma pessoa que estimula e influencia a perceção da criança. Um contador transporta então a criança para o mundo da fantasia, fazendo pontes entre o

real e o imaginário e estimulando a sua concentração, curiosidade, imaginação, autoestima e capacidade de resolução de problemas. O papel de um contador de histórias é ainda fundamental, dado que é um veículo privilegiado de significados inerentes ao mundo interno e externo da criança, de valores, normas e princípios de socialização. Optamos assim por dar realce ao que nos diz a autora Joana Cavalcanti (2002) quando conclui que o contador de histórias deve estabelecer um *“vínculo com a sua audiência”* (Idem, pp. 65) e a *“melhor técnica para narrar histórias de maneira sedutora... é em primeiro lugar, ser um contador absolutamente apaixonado pelo mundo de “faz-de-conta”* (Idem, pp. 72).

CAPÍTULO 3 – Contexto Organizacional

3.1 – Uma visão sobre...

3.1.1 – A instituição

O estágio decorreu numa Instituição que surgiu em 1982, e alberga as valências de creche, jardim de infância e A.T.L. tendo sido acrescentada a valência do 1º Ciclo do Ensino Básico. Em 2007 a instituição sofreu uma *“reorganização dos serviços sociais da administração pública” (Projeto Educativo, 2008: pp.5)*, passando a ser uma IPSS. Hoje em dia recebe aproximadamente 170 crianças entre os cinco meses e os dez anos de idade.

Relativamente à sua organização, para obter um bom funcionamento proporciona um conjunto de recursos humanos, físicos e materiais. Relativamente aos recursos humanos é apoiada pelo corpo docente - educadoras de infância; educadora social; professora de ATL; professora de 1º ciclo; professora de música; atelierista, professoras de atividades extracurriculares e estagiárias da ESEPF, e corpo não docente - técnicas auxiliares, funcionários da cozinha, da limpeza e administrativos, médica pediatra. A funcionalidade dos espaços bem como dos materiais e a sua

organização, são importantes para o bom desenvolvimento do trabalho, sendo *“uma condição indispensável para evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças”* (Ministério da Educação, 1997: pp. 38). Esta instituição tem como instrumentos de gestão o Projeto Educativo, o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades, documentos importantes, que contribuem para o seu bom desenvolvimento.

3.1.2 – O Projeto Educativo

De acordo com Costa, o Projeto Educativo é um:

“documento de caráter pedagógico que, elaborado com a participação da Comunidade, estabelece a identidade própria da escola através da adequação do quadro legal em vigor à situação concreta, apresenta o modo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição [...]” (Costa, 1992: pp. 23).

Ao analisarmos este documento aprofundámos o conhecimento que já tínhamos da instituição, conseguindo situá-la num nível social e ideológico, revelando as intenções, os valores, os princípios e os recursos. Formosinho e Machado (2000) consideram que só numa escola com autonomia é que poderá haver a emergência de um Projeto Educativo (In Berény, 2011: pp.66).

O lema desta instituição é: *“Para aprender é preciso saber viver. Para crescer é preciso aprender a viver a mudança”* (Projeto Educativo 2008: pp.10). É uma instituição que propõe estimular e desenvolver nas crianças as suas capacidades inatas, procurando ser *“inovadora, aberta para a arte e para o mundo, consciente e interativa, segundo [...] Carlinda Leite (2003) “curricularmente inteligente” onde se desenvolvam competências que permitem às nossas crianças ter a capacidade necessária para a resolução de problemas, para “perceber” a mudança [...]”* (Ibidem). Assim é possível verificarmos que existem objetivos que tentam responder à inovação educativa, associando as aprendizagens mais significativas e diferenciadas, uma educação para os valores, a individualidade cultural e social da criança, uma educação pela arte, e a participação ativa das famílias no processo educativo.

Uma das metodologias utilizadas pela instituição assenta numa perspetiva construtivista, onde a criança é *“ator e autoconstrutor do seu próprio saber”* (Idem: pp. 13) em colaboração com a comunidade educativa. O

reconhecer que cada criança tem a sua individualidade, que é dotada de características únicas a nível social e pessoal, está também presente numa das filosofias desta instituição.

Pode-se dizer que é *“desde o início que toda a equipa é convidada a participar activamente na concretização do Projeto Educativo. [...]”* (Berény, 2011: pp.65) refletindo as necessidades, preocupações e compromissos que assumem. Com esta análise consideramos que foram sintetizadas as ideias chave que caracterizam esta instituição.

3.1.3 – O Regulamento Interno

Segundo Costa, o Regulamento Interno é um documento:

“[...] elaborado pela comunidade, que com carácter estável e normativo contém as regras ou preconceitos referentes à estrutura orgânica, pedagógica, administrativa e económica, que regulam a organização [...].” (Costa, 1994: pp. 31).

O Regulamento Interno contém as normas da instituição, permitindo o seu bom funcionamento, e caracteriza a organização da escola, definindo o funcionamento de todos os órgãos, estruturas e serviços. Destaca a sua Missão e Natureza, sendo um *“estabelecimento de educação vocacionado para proporcionar às crianças atividades letivas e atividades de apoio à família”*. (Regulamento Interno: pp.4). É um documento composto por vários capítulos.

Ao longo desses capítulos referem-se os objetivos e princípios e as normas gerais de funcionamento da instituição - reuniões de pais, horários de atendimento, equipamento utilizado para as visitas, normas de higiene, de saúde e alimentação; os direitos e deveres de toda a comunidade educativa; os destinatários; a sua organização educacional - objetivos pedagógicos, calendário escolar, o horário, as saídas da instituição e as atividades extracurriculares. São abordados ainda, ao longo dos capítulos a gestão e administração, os direitos e deveres de toda a comunidade educativa.

3.1.4 – O Plano Anual de Atividades

O Decreto-Lei nº115 – A/98 de 4 de Maio, (Capítulo 1, artigo 3º, autonomia, ponto 2, alínea c) define o Plano Anual de Atividades como um

“[...] documento de planeamento, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola, que define, em função do projeto educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos”.

O Plano Anual de Atividades da instituição apresenta as atividades a desenvolver ao longo de todo o ano letivo, para proporcionar às crianças várias situações de aprendizagem. As atividades são planificadas, tendo em conta o Projeto Educativo, havendo uma ligação entre as atividades realizadas pela instituição e os seus princípios pedagógicos e educativos.

No entanto este documento, não contempla, alguns dos aspetos que os autores mencionados em cima referem, apresentando assim carências, ao nível dos objetivos, estratégias e recursos - materiais, expondo apenas a calendarização das atividades (dia, mês e ano), os destinatários e o nome das atividades. É um documento flexível, orientador e organizador, que sofreu alterações ao longo do ano de acordo com os interesses e necessidades da instituição e das instituições culturais e artísticas que colaboram com a mesma.

3.2 – Caracterização das Famílias e do grupo de Crianças

3.2.1 – Caracterização das Famílias

Sendo a família a primeira sociedade em que a criança se insere, é importante fazermos “pesquisas” com o intuito de compreendemos como funciona cada meio familiar, uma vez que a *“relação que se estabelece com cada família”*, surge do facto da educação pré-escolar e a família, contribuírem para a educação de uma mesma criança (Ministério da Educação, 1997: pp.43).

Em relação ao agregado familiar, as famílias são na maioria constituídas pelos pais e irmão (s). Apenas (4%) habitam com os pais e outro (s) familiar (es) (Ver Anexo V, Gráfico nº 1). Desta forma concluiu-se que nenhuma criança tem um agregado familiar numeroso, sendo em média constituído por quatro elementos. Ainda de acordo com o agregado familiar, apresenta-se a seguir os dados relativos ao número de irmãos das crianças. Podemos observar que (42%) das crianças não tem irmãos, (54%) tem um irmão e (4%) tem dois irmãos. (Ver Anexo V, Gráfico nº 2). Sendo este um aspeto importante para o desenvolvimento psicossocial. *“As relações existentes em casa têm um impacto nas relações estabelecidas fora de casa.”* (Papália, Olds & Felman, 2001: pp. 385).

Falando sobre os pais observamos que na sua maioria (55%) têm entre os 30 e 35 anos, (25%) têm entre os 36 e 40 anos e (20%) têm entre os 41 e 45 anos (Ver Anexo V, Gráfico nº 3). No caso das mães, na sua maioria (52%) têm entre os 30 e 35, (33%) entre os 36 e 40, (10%) têm entre os 41 e 45 e (5%) têm menos de 30 anos. (Ver Anexo V, Gráfico nº 4). Assim como é importante saber se as crianças têm ou não irmãos, também saber a idade dos pais é importante, uma vez que a educação dos pais, e a sua maneira de ver o “mundo”, de acordo com a faixa etária em que se encontram, pode-se revelar na forma como educam os próprios filhos.

Relativamente às habilitações dos pais. Observamos que a maioria tem licenciatura, havendo ainda uns com o 3º ano do curso geral, 12º ano de escolaridade, mestrado e doutoramento (Ver Anexo V, Gráfico nº 5). Quanto às habilitações das mães, também na sua maioria têm licenciatura, no entanto há mães que tem o 12º ano de escolaridade, pós-graduação, mestrado e doutoramento. (Ver Anexo V, Gráfico nº 6). Por fim e no que concerne às profissões dos pais, na sua maioria são engenheiros software/informático, havendo uma percentagem razoável de médicos, engenheiros civis e professores, há também, mas com uma menor percentagem, pais violinistas, farmacêuticos, entre outros. (Ver Anexo V, Gráfico nº 7). Quanto às profissões das mães, na sua maioria são professoras/educadoras, havendo uma percentagem razoável de mães médicas e economistas, no entanto também

há, mas em número mais reduzido mães designer, farmacêuticas, psicólogas, entre outros (Ver Anexo V, Gráfico nº 8).

Podendo agora direcionar um olhar sobre todas as informações, obtidas não só através da observação dos dados como através do contato diário com os pais, constata-se que o grupo de pais foi recetivo, participativo e interessado em todo o trabalho que se desenvolveu durante o ano letivo. Um grupo de pais preocupado com o bem estar dos seus filhos, mas também com o bem estar de todas as outras crianças.

3.2.2 – Caraterização do Grupo de Crianças

A caraterização do grupo permite observar e perceber, o ritmo e a forma como as crianças se desenvolvem, conhecer como interagem entre si e como se relacionam com o mundo que as rodeia. Porque pretendemos ser agentes promotores de mudança, não podemos esquecer que essa mudança parte exatamente do ponto em que as crianças se encontram. Assim, uma das nossas preocupações foi realizar um reconhecimento das principais características deste grupo específico suportando esse reconhecimento num suporte teórico.

O grupo da sala dos três anos é constituído por vinte e quatro crianças, catorze do sexo masculino e dez do sexo feminino (Ver Anexo V, Gráfico nº 9). Das vinte e quatro crianças, dezasseis já frequentavam a instituição desde a creche, iniciando a frequência, este ano letivo as restantes oito crianças. Podemos dizer ainda que se trata de um grupo heterogéneo no que diz respeito às idades, havendo crianças que já são “muito crescidas” e outras ainda “muito pequenas”, ao nível da sua capacidade de relacionamento com o outro, da autonomia e mesmo do conhecimento que cada uma já tem de si. Outro aspeto que pode ser considerado de grande influência no comportamento do grupo é o facto de haver mais meninos do que meninas. Apesar de existirem conflitos como em qualquer outro grupo, e os meninos estarem um pouco mais na frente das decisões, nota-se que este grupo de crianças é bastante unido.

Para elaborar uma caracterização do grupo de crianças, que pretendemos o mais fidedigna possível, consultamos novamente as fichas de anamnese de cada criança, realizamos registos de observação, e conversamos com a educadora cooperante de uma forma informal, com o objetivo de obtermos mais informações sobre as crianças. Falaremos a seguir sobre as dimensões do desenvolvimento global características das crianças de três anos são elas, a dimensão: Cognitiva; Linguística; Motora e Sócio-Afetiva.

3.2.2.1 - Dimensão Cognitiva

É essencial que um educador, perceba como acontece o desenvolvimento cognitivo da criança, por exemplo, para Piaget só existe desenvolvimento cognitivo se existir uma ligação entre a personalidade da criança e o mundo que a rodeia (In Sprinthall, 1993: pp. 98-99). Este grupo de crianças encontra-se numa faixa etária entre os três anos e três meses e os quatro anos e dois meses (Ver Anexo V, Gráfico nº 10) e segundo Piaget estão no estágio pré-operatório.

Era visível no grupo a função simbólica cujas principais manifestações foram a grande evolução da linguagem, a imitação diferida e o jogo simbólico.

No caso deste grupo foi na área do berçário que a reprodução do jogo simbólico se tornou mais visível, uma vez que as crianças, sobretudo as raparigas, imitavam os adultos, assumiam papéis, transpondo nas suas brincadeiras as situações que observavam do seu dia a dia, ao imitarem as mães que estão ou estiveram grávidas. Foi também visível nessas brincadeiras a distribuição das tarefas (Ver Anexo VI e VII – Incidentes Críticos). Tendo sido frequente, observar as crianças a contar histórias para bonecos inanimados (os seus filhos) e para os seus amigos e, também a cantar músicas (Ver Anexo VIII – Registos Fotográficos).

O egocentrismo revelou-se na dificuldade que algumas crianças tinham em se colocar no lugar do outro, dizendo constantemente “*agora sou*”, “*e eu?*” Por vezes choravam só porque não realizavam determinada tarefa, que outros já tinham realizado. No entanto, e porque havia elementos que já vinham juntos desde a creche, notava-se uma preferência de umas crianças pelas outras, os

chamados “amigos especiais”. As crianças perguntavam constantemente “*tu és meu amigo?*” ou “*tu gostas de mim*” demonstrando sem reservas o que sentiam preocupando-se com a resposta do outro (Ver Anexo IX– Incidente Crítico).

As crianças deste grupo demonstravam gosto por ajudar o adulto de quem exigiam muita atenção, gostavam também de assumir responsabilidades cumprindo as tarefas com orgulho (Ver Anexo III – Incidente Crítico), e de trabalhar em cooperação (Ver Anexo X – Registo da história “A Tartaruga Redondinha”), no entanto algumas crianças não deixavam que ninguém interferisse na tarefa que estavam a realizar (Ver Anexo XI – Incidente Crítico). Outro aspeto característico desta idade é a irreversibilidade, ou a “*incapacidade*” de “*compreender que uma operação ou uma acção pode fazer-se em dois sentidos.*” (Papália, Olds & Felman, 2001: pp. 315). Mas neste grupo haviam crianças que já tinham consciência desta irreversibilidade, compreendendo que uma ação pode ser feita em dois sentidos, por exemplo, quando diziam que “*a mãe da minha mãe, é a minha avó*”.

Outro aspecto do pensamento pré-operatório é segundo Piaget, o da “*centração*”, (Idem: pp. 314), pois focalizam a sua atenção apenas numa característica de um objeto, esquecendo todas as outros, o que nos foi possível verificar, quando jogamos com o dominó, pois algumas crianças ao fazerem a contagem, faziam-no pelo número de cartões e não pelo número de peixinhos que tinha cada cartão. No entanto havia alguns elementos do grupo, que já tinham capacidade para se descentrar e tirar conclusões lógicas, e temos como exemplo quando foi lido o poema “o menino do contra” (Ver Anexo XII Incidente Crítico). Outra característica das crianças que se encontram no estágio pré-operatório é o constante animismo, as crianças são “portadoras” da capacidade de conceberem as coisas como vivas e dotadas de intenção e sentimentos, ou seja, dão vida a objetos inanimados. Por exemplo, quando brincavam com os animais falando por eles. (Ver Anexo VIII – Registos Fotográficos fig. 3; 4; 5; 10 e Anexo XIII – Incidente Crítico)

Outra característica, considerada importante, mas difícil para as crianças, relaciona-se com a noção de tempo. Embora pareçam diferenciar o «ontem», o «hoje», e o «amanhã», como “*têm um curto passado do qual se lembram,*

quase não possuem bases para [...]” compreender “as noções do passado, presente e futuro” (Delmine & Vermeulen, 2001: pp. 106). Mas havia crianças, que já conseguiam identificar o “ontem”, “hoje” e o “amanhã”, conseguindo perceber quais os dias da semana e que atividades iam ser realizadas, por exemplo, sabiam que à segunda havia o atelier, que à terça feira iam ao Covelo “hoje trouxe galochas, porque é dia de ir ao à horta” F., que à quarta feira havia ginástica “não é preciso vestir bata, vai haver ginástica” G. (Ver Anexo XIV – Incidente Crítico) e que a quinta havia hora do conto “hoje é dia da mala mágica” disse a M.R; “para a semana na terça feira eu faço anos” T. No entanto algumas crianças ainda revelavam dificuldades neste sentido dizendo: “amanhã a mãe apanhou folhinhas”, “amanhã, eu deixei o cucu aqui”, mas já sabem distinguir dia/noite, manhã/tarde/noite “a avó vem-me buscar depois do leitinho” disse a M.

Entre muitos outros progressos cognitivos da fase pré-operatória, identificadas por Piaget “encontramos” a capacidade para classificar, tornando “possível organizar objectos, pessoas ou acontecimentos em categorias com significado” (In Papalia, Olds & Feldman, 2001: pp. 312). Aos três anos, pretende-se que as crianças desenvolvam o seu raciocínio, consigam arranjar soluções para os problemas, formem conjuntos, reconheçam se um elemento pertence ou não a um conjunto, por exemplo, o quadro de presenças apesar de ainda ser uma tabela simples, tem como grande objetivo que as crianças percebam a noção de pertença (Ver Anexo XV - Registo Fotográfico do Quadro de Presenças) ou até mesmo quando formamos os grupos de trabalho para a construção da fábrica dos instrumentos, e até mesmo para construir os instrumentos (Ver Anexo XVI - Registo Fotográfico das Tabelas de uma entrada) as crianças descreviam as posições relativas de objetos: acima, abaixo de, ao lado de, em frente de, atrás de, a seguir a (Ver Anexo XVII - Registo Fotográfico da Construção de um Puzzle); e eram capazes de fazer associações e correspondências termo a termo, por exemplo, quando arrumavam os pratos e copos na casinha; quando colocavam na mesa pratos, copos e talheres da mesma cor; quando ponham a mesa no jogo faz de conta consoante o número de crianças que estavam brincar (Ver Anexo VIII Registo

Fotográfico Fig.6 e 7 e Anexo XVIII – Registo Contínuo). Começaram a compreender a noção de número, gostavam de fazer contagens em conjunto, por exemplo, quando contavam cadeiras, no jogo das cadeiras, o número de carros, livros que trouxeram de casa, ou então quando contavam o número de elementos de cada área. Todas as crianças já eram capazes de contar pelo menos até dez, no entanto nem todos conseguiam associar a contagem com um elemento (Ver Anexo XIX – Amostragem de Acontecimentos).

3.2.2.2 - Dimensão da Linguagem

“Adquirir e desenvolver a linguagem implica muito mais do que aprender palavras novas, ser capaz de produzir todos os sons da língua ou de compreender e de fazer uso das regras gramaticais. É um processo complexo e fascinante em que a criança, através da interacção com os outros, (re) constrói, natural e intuitivamente o sistema linguístico da comunidade onde está inserida, i.e., apropria-se da sua língua materna.” (Sim- Sim, Silva & Nunes, 2008: pp.12)

Segundo Piaget, é entre os dois e os três anos que o enriquecimento do vocabulário “[...] é *especialmente notável*” (In Sprinthall, 1993: pp. 106). As crianças mais novas demonstram interesse em tudo o que se passa no mundo que as rodeia e por isso questionam-se frequentemente, permitindo que as suas competências linguísticas “evolam” quer na quantidade, quer na qualidade das palavras. A facilidade com que se expressavam através do discurso, permitiu-lhes construir a sua própria visão do mundo, por exemplo, ao tentarem perceber o significado de uma palavra, as crianças, normalmente relacionavam essa palavra com um objeto ou com uma ação. Assim o adulto que interage com a criança deve ter consciência que a forma como comunica é vital para um bom desenvolvimento da linguagem, ainda que a maioria das crianças adquira, de forma natural, alguma capacidade para refletir sobre a língua que fala e ouve falar uma vez que “*a aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objetivo fundamental da educação pré-escolar*” (Ministério da Educação, 1997: pp. 66).

Através da observação verificamos que o grupo no geral, já utilizava um código elaborado e gostava de brincar com as palavras. Era um grupo que começava a ter noção do que é a flexão verbal – número, pessoa, género. Ao nível da fonética, algumas crianças já exprimiam todos os sons e diziam as

palavras corretamente. Mas as mais novinhas ainda apresentavam algumas dificuldades, por exemplo: “*chavadura*” em vez de “*fechadura*”, “*flota*” em vez de “*flauta*”, “*rafamentas*” em vez de “*ferramentas*”, entre outras, embora o esforço que estas fizessem para conseguir pronunciar as palavras corretamente fosse notório, pois sempre que sentiam dificuldade em dizer uma palavra, a estratégia que as crianças utilizavam era dividir as palavras por sílabas, batendo palmas e pronunciando todos os sons. Ao nível morfológico já empregavam bem, substantivos concretos, adjetivos, pronomes (pessoais, possessivos, interrogativos, demonstrativos), por exemplo, “*aquele ali, é meu amigo*”; “*isto é meu, não é teu*”.

Ao nível dos tempos verbais a maioria das crianças já os utilizava de forma correta. No entanto, era visível por parte de algumas crianças algumas dificuldades como “*eu já fazi*”, “*eu já di, o carro ao...*”. Foi visível também a impaciência que algumas crianças demonstravam em esperar pela sua vez, dizendo sempre “*agora sou eu*” uma vez que todos querem participar, expressando as suas ideias havendo a necessidade constante da intervenção do adulto.

Era um grupo que demonstrava gosto por ouvir contar histórias, poesias, lengalengas. (Ver Anexo XX Registo da Mala das Histórias), gostando também de ser elas a contar/recontar as histórias. (Ver Anexo II Registo Contínuo). Relativamente à linguagem escrita, duas ou três crianças já eram capazes de escrever o seu nome, outras já faziam uma tentativa de aproximação à escrita reconhecendo algumas letras, consideramos que estes aspetos aconteciam, pois as crianças em questão sofreram uma evolução, relativamente à sua motricidade fina (Ver Anexo XXI e XXII Registos de Incidentes Críticos). Algumas das crianças já representavam a figura humana com alguns pormenores (Ver Anexo XXI Registo de Incidente Crítico). No entanto, esta situação foi mais visível quando o adulto orientava o trabalho, pois quando o desenho era livre algumas crianças ainda realizam o desenho da figura humana em forma de girino.

3.2.2.3 - Dimensão Psicomotora

Entre os três e seis anos, as crianças sentem necessidade de estar em constante movimento.

De acordo com as orientações curriculares para a educação pré-escolar,

“O corpo que a criança vai progressivamente dominando desde o nascimento e cujas potencialidades vai tomando consciência, constitui o instrumento de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem.” (Ministério da Educação, 1997, pp. 67)

Não possuindo a pericia do adulto a criança já adquiriu, no entanto, a tonicidade muscular, alguns automatismos, a locomoção e a preensão, a aptidão de imitar e criar novos movimentos. Mas, estes domínios não se desenvolvem de igual forma em todas as crianças. Aos três anos existem algumas competências base a serem trabalhadas, são elas: a motricidade grossa; a motricidade fina e a orientação espacial.

Relativamente à motricidade grossa que envolve os grandes músculos, as crianças já conseguiam subir e descer escadas sem auxílio, havendo uma ou outra criança que por vezes sentia necessidade de se segurar. Consequiam ainda, saltar e baixar-se alternadamente; rastejar sem levantar o corpo; equilibrar-se em cima de objetos; saltar a pés juntos e, ao pé-coxinho; caminhar para trás; colocar-se de cócoras; andar em linha reta; nomear e apontar as várias partes do corpo; controlar os movimentos do seu corpo embora por vezes algumas crianças ainda sentissem algumas dificuldades, situação foi sendo trabalhada, por exemplo, no jogo das estátuas, jogo das cadeiras, entre outros. (Ver Anexo XXIII – Registo Fotográfico de uma sessão de movimento e Anexo XXIV Check- List– Deslocamentos).

Em relação à motricidade fina, ligada à coordenação óculo-manual e aos pequenos músculos, as crianças já desenhavam, pintavam e colavam executando o movimento em pinça, embora por vezes fosse preciso lembrar algumas crianças como é que se deve pegar no pincel, na caneta e no lápis. Manuseavam a pasta de farinha sem dificuldades, fazendo as suas próprias modelagens; relativamente à tesoura quase todas as crianças pegavam corretamente na tesoura, chegando mesmo a haver algumas crianças que

conseguiram recortar seguindo uma linha (Ver Anexo XXV – Registo Fotográfico). No entanto algumas crianças apresentavam dificuldades, tendo o adulto que as ajudar na maior parte das vezes. Os ganhos nestas competências permitiram às crianças assumirem uma maior responsabilidade pela sua própria pessoa e desenvolverem a sua imaginação.

Consideramos ainda importante referir que todas as crianças comiam sozinhas, utilizando a faca e o garfo, embora por vezes o adulto tivesse que as relembrar na forma como se pega na faca e no garfo; as crianças já despiam a bata, e quase todas já a conseguiam vestir. Todas as crianças já se descalçavam e calçavam sozinhas, embora por vezes algumas calçassem os sapatos ao contrário. Algumas crianças já eram capazes de apertar botões, cintos, mas ainda não conseguiam apertar cordões, outras crianças já desapertavam os cordões e por vezes os cintos e botões das calças (Ver Anexo XXVI Check-list – motricidade fina), as crianças iam autonomamente à casa de banho (precisando apenas de ajuda em casos específicos) e conseguiam ir buscar os materiais sem o auxílio do adulto.

No que diz respeito à orientação espacial, o grupo já revelava capacidades para se orientar num espaço, identificando, todos os espaços da instituição, ou, por exemplo, quando jogávamos nas sessões de movimento à “cabra cega”; demonstravam também conhecimento das noções como dentro/fora; em cima/em baixo, pequeno/grande entre outras. Em relação à lateralidade começou-se a notar a preferência pela utilização da mão dominante, no entanto as crianças ainda apresentavam dificuldades em distinguir a direita da esquerda.

3.2.2.4 - Dimensão Sócioafetiva

Seguindo a linha de pensamento de Freud, vemos que também a nível afetivo a criança passa por cinco fases do desenvolvimento da sua personalidade, este grupo de crianças encontra-se na fase fálica (In Delmine & Vermeulen, 2001: pp.62). De acordo com Freud, (In, Papália, Olds & Feldman, 2001: pp. 22-24) durante a fase fálica, as crianças estão mais atentas às diferenças entre os sexos, à relação entre o pai e a mãe, tendo sido possível

observar, sobretudo na área da casinha a atenção dada ao papel dos pais, quando interpretavam os seus papéis, e se identificavam eles.

Nas suas brincadeiras quando as crianças se zangavam umas com as outras, algumas já percebiam o significado dessa zanga, ficavam tristes, mas conseguiam resolver os conflitos entre si. No entanto, algumas ainda recorriam ao adulto dizendo “*ele (a) disse que eu era feia (o)*” ou então, “*ele (a) disse que não era mais meu (minha) amigo (a)*”. Perante este tipo de situações foi perceptível que algumas crianças deste grupo por vezes se sentiam inseguras. (Ver Anexo XXVII - Incidente Crítico). Como todas as crianças gostavam que o adulto, as aprovasse, valorizasse o seu trabalho incentivando-as e fazendo elogios. Em geral, eram afáveis, meigas, sendo receptivas à presença de outras pessoas na sala, conseguindo demonstrar frequentemente o carinho que sentiam tanto pelos adultos como pelas outras crianças, através de abraços, beijinhos e festinhas embora algumas ainda tenham dificuldade em demonstrar esse afeto, dizendo muitas vezes “*eu gosto de ti muito*” disse o A.

É um grupo de crianças que já tem controlo das frustrações, no entanto há duas ou três crianças que ainda têm dificuldades nesta gestão emocional que por vezes se traduz numa birra, era nestes momentos que o adulto intervinha e tentávamos arranjar soluções para a birra ir embora (Ver Anexo XXVIII - Incidente Crítico e Anexo XXIX – amostragem de acontecimentos)

Em relação ao nível do desenvolvimento moral, é importante termos em conta o que nos diz Kohlberg (In Sprinthall, 1993: pp.171), que assim como os autores referidos anteriormente dividiu o desenvolvimento moral por estádios. As crianças dos três anos encontram-se no estádio pré-convencional, uma fase na qual as crianças manifestam uma grande preocupação, pois têm medo de ser punidas, uma vez que já têm consciência do mal que fizeram (Ver Anexo XXX – Amostragem de Acontecimentos e Anexo XXXI – Incidente Crítico). Só assim se entende o porquê de tentarem omitir, esconder o erro que cometeram, e por vezes culpar o outro (o que às vezes se tornava num ciclo vicioso).

Este grupo de três anos assimilou bem as regras criadas em conjunto desde o início do ano. É certo que ainda estavam numa fase de apropriação,

mas já tinham noção do que podiam ou não fazer, como por exemplo, colocar a mão no ar sempre que querem falar, sabiam que tinham de andar devagar na sala, cuidar bem dos brinquedos, arrumar os brinquedos quando se sentavam em grupo (Ver Anexo XXX – Amostragem de Acontecimentos e Anexo XXXI – Incidente Crítico).

Consideramos que as características deste grupo de crianças, vão ao encontro das várias linhas de pensamento dos autores citados anteriormente, claro e, nunca esquecendo que – *“todas as crianças são únicas, mas todas elas são também membros duma só espécie humana.”* (Gesell, 1977: pp. 58).

3.3 – Traçado de prioridades de intervenção conjunta ao nível da instituição e da comunidade

Com o objetivo de definirmos as prioridades que existiam a nível da instituição e da comunidade, reunimo-nos com a equipa educativa para tomarmos algumas decisões, sobre qual seria a melhor área para intervir. Após algumas discussões, sobre qual seria o melhor local para intervir, decidimos que seria importante a nossa intervenção passar pela dinamização do espaço de recreio coberto. Tornando-o assim um espaço educativo, que fosse ao encontro das necessidades das crianças. Consideramos importante referir, que a intervenção também foi pensada tendo em conta o Projeto Educativo e a realidade da instituição.

Um dos objetivos do projeto educativo desta instituição é *“contribuir para um ambiente feliz e harmonioso entre todos os elementos da Comunidade Educativa”* (Projeto Educativo 2008: pp.11). Ainda de acordo com o projeto educativo, vemos que este se orienta segundo o modelo de Reggio Emilia, que se caracteriza pela harmonia dos espaços, e pela uniformidade que todos eles apresentam, considerando-se o espaço como um terceiro educador e como um educador este deve ser flexível. Assim, e de forma a valorizar o espaço interior pensamos que seria interessante se construíssemos como dispositivo pedagógico um biombo que se fundamentasse na arte e na estética aliada a jogos. Para que tal acontecesse, tivemos como pilar um livro, “Jogos de

Esculturas”. Este biombo é composto por oito faces onde encontramos: um jogo das transparências; um jogo de texturas; um jogo da memória; uma face que serve para as crianças construírem um corpo humano; há ainda uma face que permite às crianças construírem um puzzle de quadros de pintores; uma face que permite à criança explorar as suas expressões físicas e faciais, através de um papel espelhado e ainda uma face com um quadro de lousa e giz, onde as crianças podem expressar os seus sentimentos através dos desenhos. Dessa forma tentamos criar um jogo de percepção sensorial.

Outra prioridade ao nível da intervenção da comunidade passou por criarmos momentos que permitissem às famílias intervir, na área onde se sentissem mais à vontade, promovendo assim o envolvimento parental. Surgiram atividades como: o contar histórias, relacionadas com a separação do lixo, experiências, consultas aos bebés do berçário entre outras.

Consideramos ainda importante referir outra prioridade de intervenção que aconteceu ao nível da parceria que a sala dos três anos estabeleceu com outra instituição de ensino pré-escolar, numa realidade distinta da nossa, pois enquanto equipa pedagógica, pensamos ser importante que a nossa intervenção fosse mais além do que aquilo que fazemos dentro da sala, e ao favorecer um ambiente de abertura expor os trabalhos que realizamos (Ver Anexo XXXII - Registos da Atividade de Parceria com outra instituição Pré-Escolar).

CAPÍTULO 4 – Intervenção e exigências profissionais

De acordo com Albuquerque (2000) o contar e ouvir histórias constitui-se como uma das paixões mais assumidas e constantes na primeira infância, e este foi um aspeto bem visível ao longo de toda a intervenção desenvolvida neste estágio, o grupo de crianças dos três anos desde o início que demonstrou gosto por ouvir, partilhar e contar histórias para os outros, havendo todos os dias crianças que traziam de casa pelo menos uma história. Segundo

Emília Traça “[...] *Um dos primeiros pedidos que a criança semiótica faz ao seu círculo, familiar e educacional, é a expressão quase universal: Conta-me uma história*” (In, Cavalcanti, 2002: pp. 45). Ficam aqui explanados alguns desses momentos “*hoje trouxe uma história, podes contar?*”; “*quando contas a minha história?*”; “*podes contar-me uma história?*”; “*hoje é hora do conto?*”, “*podes contar outra vez?*”, “*quando contas de novo esta história?*”, “*posso sentar-me à tua beira e contar a minha história*”, “*agora posso contar a minha história*” M.R (Cfr. Anexo II Incidente Crítico).

Como resultado das observações que realizamos ao longo de todo este caminho dos interesses e necessidades das crianças dos três anos, consideramos ser necessário e importante que a nossa intervenção se focalizasse na área da linguagem oral e abordagem à escrita, mais propriamente na hora do conto. Ao longo de todo o nosso trabalho, fomos utilizando as histórias como base de trabalho para outras atividades.

Durante a nossa prática demos extrema importância à hora do conto e às histórias. Para a dinamização da hora do conto construímos um dispositivo pedagógico, que segundo Bernstein, tem como finalidade analisar: a gramática de um discurso pedagógico, a estrutura de transmissão, reprodução e transformação da cultura. O dispositivo pedagógico é entendido como uma “*forma especializada de comunicação*”, através do qual se junta o poder e o conhecimento “*o dispositivo pedagógico é medular para a produção, reprodução e transformação da cultura*” (Bernstein, 1990: pp.102). Seguindo esta linha de pensamento, com este tipo de instrumentos é possível desviar a atenção das crianças, que ouvem e escutam a história, para determinados pormenores que se queiram salientar. Um dispositivo pedagógico é então um espaço onde se utilizam recursos para modificar um contexto, é um material que tem de produzir mudanças.

Criamos então, um objeto mágico que nos acompanhou nesta caminhada – a mala das histórias. (Ver Anexo XX Registo da Hora do Conto - Mala das Histórias). Segundo a autora Joana Cavalcanti (2006), “*o sentido de mala que guarda histórias e transporta segredos pode ter o sentido de concha e por isso de princípio misterioso [...]. É o limite que se estabelece entre o que*

é e o que pode ser [...]”. (Idem, pp. 33). A mala é então um instrumento simbólico capaz de contar histórias, partindo daquilo a que chamamos espaços de linguagem “que representa um canto do mundo de onde podemos tocar o indizível [...]”. (Ibidem).

Partindo ainda dos interesses demonstrados das crianças dos três anos pelas histórias, a equipa pedagógica considerou pertinente envolver os pais na participação no projeto da “Manta das Histórias”, outro dispositivo pedagógico. (Ver Anexo XXXIII - Registo do Projeto a “Manta das Histórias” - excerto). O projeto começou com a ida da manta para casa de uma das crianças acompanhada de uma história pertencente à sala, durante três dias, onde essa criança tinha em conjunto com os pais de ler a história. No final dos três dias a criança em questão escolheu um livro para partilhar com o amigo seguinte, o título da história escolhida foi registado na própria manta. A Manta também se fazia acompanhar por um livro, onde se registou todas as vivências que aconteceram durante a viagem da manta até à casa das crianças, a fim de serem partilhadas com todo o grupo. (Ver Anexo XXXIV – Transcrição de um registo da Manta feita pelos pais - excerto)

O projeto da Manta das Histórias foi pensado e planificado pela equipa pedagógica a pensar nas crianças deste grupo. Ao irmos ao encontro dos seus interesses, permitimos que a criança desenvolvesse a sua criatividade, e damos como exemplo quando ajudaram os pais a registar o título da história na manta (Ver Anexo XXXIV – Transcrição de um registo da Manta feita pelos pais - excerto), o sentido crítico “*vês é lindo, pois é?*” disse a M.S; a autonomia “[...] *Sim. Mas agora posso ler a minha história? E eu agora vou contar a história [...]* eu sei como se conta. [...]” disse a M.S; a resolução de problemas “*olha sabes, não podes ter isso. Eu vou guardar[...]*” disse a M.S; a autoestima, o respeito pelo outro e ainda a aquisição de novos vocábulos. (Ver Anexo XXXV – Transcrição de um filme de apresentação da Manta - excerto).

Procurámos ainda com este projeto possibilitar momentos de jogo simbólico, momentos de fantasia e magia “*Oh T. quem vai levar hoje?*” disse o G., “*Olha tu não sabes que é a manta que escolhe?*” disse a R.F., uma vez que é a manta que escolhia e que falava apenas ao adulto, (Ver Anexo XXXIII -

Registo do Projeto a “Manta das Histórias” – excerto e Anexo XXXVI – Grelha de Avaliação). Consideramos agora ser importante refletir um pouco, sobre o impacto que este projeto teve no desenvolvimento das crianças.

O projeto baseou-se também na cooperação entre a escola e a família, sendo a participação ativa dos pais um dos pontos chave do mesmo, uma vez que os primeiros anos de vida de uma criança são marcados pelas relações entre as crianças e os adultos da mesma família, e por isso a família “*é o lugar privilegiado para a criança despertar o interesse pela leitura*” (Manzano, 1988: pp. 113). O grupo revelou com este projeto a capacidade de partilhar, com os amigos as experiências da viagem da manta até a sua casa, dando sempre oportunidade aos restantes elementos do grupo para intervirem nos diálogos. (Ver Anexo XXXV – Transcrição de um filme de apresentação da Manta - excerto). As crianças demonstraram comportamentos de entreatajuda e de apoio por iniciativa própria, sobretudo quando viam que os amigos cuja manta ainda não tinha escolhido ficavam tristes “*não fiques triste, ela vai escolher-te, também não me escolheu*”, disse a R.F. Consideramos ainda que através das histórias que as crianças levavam para casa, estas conquistaram novos saberes, pois todas as histórias eram diferentes e cada uma delas tinha uma temática, uma mensagem a transmitir, uma mensagem captada por cada criança, à sua medida. (Ver Anexo XXXIII - Registo do Projeto a “Manta das Histórias” – excerto e Anexo XXXVI – Grelha de Avaliação).

Outra intervenção pertinente decorreu com a dinamização da área da biblioteca (Ver Anexo XXXVII – Reflexão da dinamização da Biblioteca excerto). Este espaço embora fosse utilizado frequentemente para os momentos de grande grupo, onde se contavam histórias, pequenos poemas, lengalengas, e nele estivessem presentes muitos livros, era uma área que estava a ser mal aproveitada e se calhar explorada de forma aleatória, refletindo-se nos comportamentos do grupo, pois se inicialmente as crianças demonstravam cuidados com o manuseamento dos livros, com o passar do tempo, começaram a demonstrar comportamentos pouco positivos face aos livros, apareciam rasgados, espalhados pelo chão, e quando se perguntava quem tinha sido a resposta era “*eu não fui*”. Assim direccionámos a nossa visão

de uma forma mais profunda para esta área, e não foi difícil perceber, porque é que o grupo adotava aqueles comportamentos.

Depois de refletirmos, enquanto equipa pedagógica, constatamos que havia duas necessidades que estavam de certa forma relacionadas. Por um lado podíamos trabalhar este espaço, de forma a transformá-lo num local mais dinâmico: por outro lado, tentar que o grupo de crianças e cada criança crescesse no contacto com o livro e com tudo aquilo que nele está contido.

A biblioteca sempre foi encarada como uma estratégia de trabalho com objetivos específicos, já que tem como pilar o livro, e é dele que partem e se originam todas as dinâmicas quer desta área, quer de todo o trabalho a desenvolver com o grupo de crianças, daí vermos a literatura como base de todo um trabalho realizado no jardim de infância.

Com a dinamização da biblioteca, pretendemos então criar um espaço acolhedor, onde as crianças se sentissem confortáveis e à vontade, se divertissem e onde acima de tudo se sentissem estimuladas a utilizar de forma autónoma e criativa os materiais colocados à sua disposição sozinhas ou em pequeno grupo. Depois de termos decidido o que íamos fazer, consideramos ser importante pedir às crianças que nos ajudassem a criar as novas regras, para a biblioteca; a organizar os livros que vinham com a manta, ou seja, uma organização que esteve associada ao projeto “A Manta das Histórias”. A catalogação dos livros da biblioteca permitiu ao grupo consolidar o conceito de número e de correspondência (Ver Anexo XXXVIII - Registo da Atividade de Catalogação dos livros – excerto). A dinamização passou ainda pela construção de um flanelógrafo com um material simples e acessível, permitindo às crianças explorarem/construírem de forma autónoma, histórias, músicas, lengalengas entre outros, uma vez que as gravuras e textos das histórias, música, lengalengas... Estavam acessíveis dentro de bolsinhas individuais. (Ver Anexo XXXIX – Incidente Crítico).

Partindo desta intervenção ao nível da biblioteca, outra necessidade sentimos como equipa pedagógica. Uma vez que estávamos a dinamizar a área da biblioteca, em diálogo com as crianças começamos a pensar que seria interessante aproveitarmos essa dinamização e transformarmos a biblioteca

num fundo do mar. Depois de conversarmos e de chegarmos a uma conclusão começamos a pensar no que queríamos fazer e como íamos fazer, tendo sempre em conta a visão que as crianças tinham sobre o fundo do mar, surgiu assim mais um projeto. (Ver Anexo XL - Registo do Projeto o “Mar” - excerto). O projeto surgiu do grande interesse e conhecimento que as crianças deste grupo de três anos tinham sobre o Mar e sobre os animais que nele habitam.

Todos estes interesses e conhecimentos começaram a manifestar-se de uma forma mais evidente, quando a atelierista da instituição propôs realizarmos uns trabalhos (desenhos) sobre lugares imaginários. O lugar imaginário escolhido por este grupo de crianças foi o fundo do mar. (Ver Anexo XL - Registo do Projeto o “Mar” - Motivação).

Para darmos continuidade a todo este trabalho sobre os lugares imaginários, mais propriamente sobre o fundo do mar, decidimos contar uma história. Uma história que também falasse sobre o fundo do mar e sobre os animais que nele habitam, escolhemos então, a obra “Nadadorzinho” de Leo Lionni. Depois de contarmos a história as crianças quiseram conversar relacionando o trabalho que estava a ser desenvolvido com a atelierista com alguns aspetos da história. Este foi um momento importante que permitiu que as crianças partilhassem os seus conhecimentos. Um momento que nos conduziu por novos caminhos, pois surgiu a ideia de construirmos um fundo do mar na nossa sala “Ah! Já sei! Podemos também construir um mar na nossa sala” disse G. (Ver Anexo XL - Registo do Projeto o “Mar” – Definição do Problema). Do nosso ponto de vista estava assim criado o clima, para iniciarmos um projeto cujo nome era “O Mar”. No final da atividade cada criança desenvolveu atividades espontâneas, como por exemplo, pintar e desenhar a história do Nadadorzinho. Nesta atividade, as crianças exploraram uma nova técnica de pintura, que consistiu em pintar com vários azuis uma folha, em seguida as crianças colocaram por cima uma folha, e pressionaram com as mãos, depois retiraram a folha e os vários azuis ficaram misturados. (Ver Anexo XL - Registo do Projeto o “Mar” - registo gráfico da história).

Ao longo deste caminho foram ainda trabalhadas lengalengas, músicas com o objetivo de desenvolver a consciência fonológica, quando, por exemplo,

dividimos as palavras da lengalenga para que as crianças conseguissem pronunciar melhor a palavra, uma estratégia que as crianças começaram a utilizar sempre que sentiam dificuldades em dizer alguma palavra.

Também nas sessões de movimento tiveram como motivação histórias como os três porquinhos; os sete cabritinhos entre outros, para realizar atividades. Permitindo trabalhar a expressão corporal e ao mesmo tempo, as emoções das crianças, uma vez que tinham de expressar sentimentos consoante o papel que protagonizavam.

As histórias também foram importantes para as crianças porque através delas as crianças aprenderam a expressar os seus sentimentos, dramatizando algumas situações do seu dia, aspetos que foram visíveis nas brincadeiras que as crianças passaram a ter no berçário, um dos projetos que realizamos. Este projeto surgiu porque se por um lado verificamos que o grupo das meninas se envolvia no jogo simbólico no quarto com os bebês, o grupo de meninos apropriava-se do espaço da cozinha, utilizando-o de forma inadequada, os talheres, que usavam para imitarem lutas de espadas, escondiam-se dentro do lava-louça, ou espalhavam as comidas pelo chão. Estes comportamentos, como seria de esperar, geraram conflitos. Por outro lado, como algumas crianças tiveram irmãos recentemente e outras têm mães grávidas, as brincadeiras das meninas giraram à volta do nascimento e gravidez. Quando o espaço do berçário ficou finalmente concluído a afluência foi grande, as crianças organizaram-se, partilharam brincadeiras, fazendo parte dessas brincadeiras as histórias, pois as crianças gostavam de ler para os seus bebês. (Ver Anexo XLI - Registo do Projeto o “Berçário” - excerto).

Outra intervenção que consideramos pertinente e que acabou por se interligar com o projeto do mar, foi o projeto a fábrica dos instrumentos musicais. Um projeto que partiu do grande interesse e conhecimento que as crianças deste grupo de três anos tinham dos instrumentos musicais, pois desde muito pequeninas gostavam de fazer de vários objetos do quotidiano, instrumentos musicais, fingindo que tocavam numa banda, ou que estavam a ensaiar *“já tocamos piano e bateria com a M.” disse a M.R “tocamos também xilofone” disse o S.* O interesse revelou-se também pelo facto de trazerem

constantemente livros relacionados com a música, e estarem constantemente a falar dos instrumentos que os pais têm em casa e que as crianças gostam de manusear. Podemos dizer que não foi um projeto que partiu propriamente das histórias, mas o livro foi um elemento essencial para podermos avançar com o projeto. (Ver Anexo XLII - Registo do Projeto a “Fábrica dos Instrumentos Musicais” - excerto).

Segundo as orientações curriculares para a educação pré-escolar, “os espaços de Educação Pré-Escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (Ministério da Educação, 1997, pp: 37). Segundo Zabalza, (1996) o ambiente educativo é constituído por quatro dimensões: física, funcional, temporal e relacional.

Tendo em conta estas quatro dimensões e aproveitando um pilar que tínhamos na sala, surgiu uma nova ideia. Refletindo e questionando as crianças pensamos “*porque não aproveitar o pilar da nossa sala, e construir uma árvore de jardim que sirva de suporte para os trabalhos realizados, para assim os podermos visualizar e deles usufruir durante o tempo que considerarmos pertinente, ao mesmo tempo que os podemos partilhar com quem visitar a nossa sala?*”. Afinal, são o produto da vontade e do trabalho de todos. Foi assim que surgiu, a nossa árvore do jardim, que teve várias funções ao longo de todo o ano letivo, por exemplo, serviu para explorar as temáticas das estações do ano e muitas outras coisas, que naturalmente surgiram fruto do trabalho desenvolvido. Por isso e, ao mesmo tempo em que a árvore foi tendo várias funções, o ambiente educativo foi-se também transformando, modificando, mais que não seja pela sua função estética, o que é fundamental, pois assim cada criança do grupo vai ter a oportunidade de ir aprendendo a valorizar a importância da expressão plástica, como meio de comunicação, expressão de sentimentos e vivências e forma de desenvolver a sua estética através do gosto. (Ver Anexo XLIII - Registo das fases da “Árvore do Jardim”).

Com intenção de observar, planificar, simplificar a nossa prática, e relacionar todos os aspetos que aparentemente pareciam não ter ligação, construímos um instrumento, que nos permitiu avaliar o desenvolvimento, os

interesses e necessidades da criança e as atividades realizadas. Estamos a falar do nosso baluarte, a rede curricular da sala dos três anos (Ver Anexo XLIV – Fotografia da rede Curricular).

CAPÍTULO 5 – Considerações Finais

Durante esta prática profissional, tão importante nas nossas vidas, tivemos a oportunidade de observar e experimentar em contexto o papel do educador de infância, confrontando a prática com a teoria, verificando de forma refletida que agimos tendo em conta os princípios teóricos que suportam o papel do educador. Ao longo do caminho o partilhar experiências, tornou possível desenvolver competências tanto a nível profissional como a nível pessoal, tornando-nos capazes de intervir a vários níveis, com as crianças, com a instituição e com a comunidade. Podemos dizer com toda a certeza que um dos fatores que mais contribuiu para este nosso crescimento foi o apoio que recebemos quer da Educadora Cooperante, quer da Orientadora de Estágio, que com muita paciência nos ouviram, ajudando-nos a aperfeiçoar a nossa prática. Assim, ao longo de todo este percurso podemos dizer que nos envolvemos num espírito de cooperação não só com a equipa pedagógica da sala, mas também com a restante equipa da instituição. Quisemos estar sempre envolvidas com as famílias, identificando-nos com as suas características, para ajudar sempre que fosse necessário. Pensamos também em atividades que envolvessem a família, deixando ao seu cuidado a escolha da área onde queriam intervir. Envolvemo-nos também com a comunidade, chegando mesmo a desenvolver atividades de parceria. Quando concretizávamos atividades, tivemos sempre o cuidado de adequar as atividades ao público alvo, e acima de tudo tivemos sempre consciência que a forma como tínhamos planeado realizar determinada atividade, poderia ser alterada, sempre que os interesses e necessidades do grupo assim o exigissem, refletimos então sobre todas as atividades de modo a entender a necessidade de possíveis mudanças, podemos dizer que evidenciamos uma postura reflexiva, toda esta situação faz-nos pensar no que diz Ivone Neves, *“ser professor reflexivo significa ser um profissional que reflete, sobre o que é, e o que realiza, o que sabe e o que ainda procura, encontrando-se em*

permanente atenção às situações e contextos em que interage” (Neves, 2005: pp. 40).

Também a nível pessoal, houve grandes mudanças, pois ao adquirimos determinadas competências, sentimo-nos mais seguras, mais capazes de agir sem medo de falhar, facilitando a nossa intervenção, proporcionando de certa forma atividades com significado tanto para nós, como para as crianças.

Durante a prática, ocorreram aspetos positivos que nos marcaram. Que ao longo do tempo nos foram transformando. Uma transformação que nos fez crescer, refletir e aprender a lidar com medos e receios frutos de quem inicia uma nova caminhada. Pois aspetos como “[...] *Controlar de forma independente o grupo de crianças; corresponder aos seus interesses e necessidades reais [...]; saber se estamos ou não no caminho certo [...]*” eram uma preocupação real e não queríamos [...] que essa preocupação fosse uma pedra de tropeço [...]”. (Reflexão início de estágio, do dia 10 de outubro de 2012). Porque confiamos em nós, na nossa força de vontade, no gosto pela profissão que escolhemos somado às aprendizagens que nos proporcionaram, conseguimos ultrapassar todos esses obstáculos. (Reflexão fim de estágio, do dia 02 de Maio de 2013).

Bibliografia:

- 📖 ABRAMOVICH, Fanny (1989). *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo, Scipione.
- 📖 ALARCÃO, Isabel (2001) *Professor – Investigador. Que sentido? Que formação?* (vol.1), Revista Portuguesa de Formação de Professores.
- 📖 ALBUQUERQUE, Fátima (2000). *A Hora do Conto*. Santa Maria da Feira: Editorial Teorema
- 📖 BELL, Judith. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Trajectos. Viseu: Gradiva.
- 📖 BERÉNY, Sílvia Lopes (2011) *Retratos da Arte na Educação*, Editora RÉ.S.

- 📖 BETTLEIM, Bruno (1980) *Psicanálise dos Contos de Fadas*, Lisboa, Bertrand Editora.
- 📖 BERNSTEIN, B, (1990). *Poder Educación Y Consciencia Sociologica de la Transmisión Cultural*. Barcelona: El Route Editorial S.A.
- 📖 BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- 📖 CABANAS, José María Quintana (2002) *Teoria da educação – Conceção antinómica da educação*, 1º edição Asa Editores.
- 📖 CARNEIRO, Roberto (2003) *Do sentido e da Aprendizagem: A descoberta do Tesouro*, Revista Portuguesa de Investigação Educacional, nº2, Lisboa, Universidade Católica Portuguesa.
- 📖 CAVALCANTI, Joana, (2002). *Caminhos da Literatura Infantil e Juvenil* (2ª 2d). São Paulo: Paulus
- 📖 CAVALCANTI, Joana. (2005). *E foram felizes para sempre? Releitura dos contos de fadas numa abordagem psicocrítica*. Recife: Editora Prazer de Ler.
- 📖 CAVALCANTI, Joana, (2006). *Malas que contam histórias – Propostas de atividade para a dinamização de contextos lúdicos de aprendizagem*. Editora: Paulus
- 📖 COSTA, Jorge Adelino. (1992), *Gestão Escolar – Participação, Autonomia, Projeto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora.
- 📖 COSTA, Maria da Conceição, (1997) *No Reino das Fadas, Fim do Século* Edições, Lª, Lisboa.
- 📖 CRAVEIRO, Maria Clara. (2007), *Formação em Contexto – Um Estudo de Caso no âmbito da Pedagogia da Infância. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança*, Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.
- 📖 CRAVEIRO, Maria Clara; FERREIRA, Iolanda Florbela Pinheiro (2007) *A Educação Pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro*. Cadernos de Estudo. Porto: ESE de Paula Frassinetti. Nº 6, p.15-21
- 📖 DELDIME, Roger e VERMEULEN, Sónia. (2001) *O desenvolvimento Psicológico da criança*, Coleção Biblioteca Básica de Educação e Ensino, Edições Asa.

- 📖 DELORS, Jacques. (2010) Educação Um Tesouro a Descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI
- 📖 Dicionário do Português atual Houaiss, (2011) Círculo de Leitores e Sociedade Houaiss – Edições Culturais Lda.
- 📖 GESEL, Arnald, (1977), A criança dos 5 aos 10 anos, Lisboa, Publicações Dom Quixote
- 📖 HOHMANN, Mary; WEIKART, David (2009) “Educar a criança”, Fundação Calouste Gulbenkian, 5ª Edição
- 📖 KATZ, Lilian; CHARD, Sylvia (1997). A abordagem de projeto na educação de infância. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- 📖 MANZANO, Mercedes Gómez Del, (1988). A criança e a leitura: como fazer da criança um leitor, Porto, Porto Editora.
- 📖 MENDONÇA, Marília (1994). A Educadora de Infância. Edições ASA, Porto
- 📖 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escola, Lisboa, Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- 📖 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2012). Trabalho por projeto na educação de infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias, Lisboa: Ministério da Educação Departamento da Educação Básica Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar.
- 📖 NEVES, Ivone (2005) *O desenvolvimento de competências práticas no contexto teórico do profissional reflexivo – um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, na área de especialização em Educação Multicultural e Envolvimento Parental. Braga: Universidade do Minho – Instituto de estudos da criança.
- 📖 NEVES, Ivone (2007). A formação Prática e a Supervisão da Formação, in Revista Saber (e) Educar nº 12, Porto: publicação da escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- 📖 OLIVEIRA, Formosinho Júlia (1998) - Modelos curriculares para a educação de infância. 2ª ed. atualizada. Porto: Porto Editora.

- 📖 OLIVEIRA, Formosinho, Júlia (2002) O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In OLIVEIRA, Formosinho, Júlia e KISHIMOTO, TisukoMorshida (2002) Formação em contexto: uma estratégia de integração, São Paulo: Thompson Ed., pp. 41-49.
- 📖 PAPALIA, Diane.; OLDS, Sally; FELDMAN, Ruth (2001) O Mundo da Criança.8ª Edição, Lisboa: McGraw Hill
- 📖 PARENTE, Cristina (2002) - Observação: um percurso de formação, prática e reflexão, in OLIVEIRA, Formosinho, Júlia (Org.). A Supervisão na Formação de Professores I – Da sala à Escola, Porto, Porto Editora
- 📖 PENNAC, Daniel, (1993). Como um romance, Lisboa, ASA.
- 📖 PLANO ANUAL DE ATIVIDADES
- 📖 PROJETO EDUCATIVO PARA O TRIÉNIO 2008-2011
- 📖 QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, LucVAN (2008) “Manual de Investigação em Ciências Sociais”, Lisboa, Gradiva
- 📖 REGULAMENTO INTERNO
- 📖 SIM-SIM, Inês; SILVA, Ana Cristina; NUNES, Clarisse (2008) - Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância. Lisboa: Ministério de Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular;
- 📖 SPRINTHALL, Norman A., SPRINTHALL, Richard C., (1993) Psicologia Educacional, tradução de Bahla, S., Pinto, A.M., Moreira, J., Rafael, M., Lisboa, McGraw-Hill,
- 📖 VASCONCELOS, Teresa, (2006). A importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber (e) Educar*, nº12, Porto: E.S. E Paula Frassinetti.
- 📖 ZEICHNER, K. (1993). A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas. Lisboa: Educa.

Legislação:

📖 Decreto – Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto (Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico).

📖 Decreto-Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro, (Consagra ordenamento jurídico da educação pré-escolar, na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo).

📖 Decreto-Lei nº 115 A/98 de 4 de Maio (Capítulo 1, artigo 3º, alínea c) (Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundários, bem como dos respetivos agrupamentos).

ANEXOS

Anexo I – Guião do Inquérito por questionário

Exmo. Pai/ Mãe/ Encarregado de Educação do (a) menino (a)

Contando desde já com a vossa preciosa cooperação, solicitamos a vossa ajuda, através do preenchimento deste questionário sobre a importância da hora do conto numa sala de três anos. Este inquérito surge na sequência da realização do nosso relatório de estágio que se encontra inserido no Mestrado em Educação Pré-Escolar a decorrer no ano letivo 2012/2013 cuja temática é a Hora do Conto numa Sala de Três anos. Este questionário é confidencial e servirá para posterior análise dos dados

Os meus melhores agradecimentos

Joana Maciel



1 - Caracterização dos Inquiridos

Idade: _____ Anos

2- Grau de escolaridade

1º Ciclo (4º Ano)

2º Ciclo (6ª Ano)

3º Ciclo (9º Ano)

Secundário (11º/12º)

Bacharelato

Licenciatura

Pós-Graduação

Mestrado	<input type="checkbox"/>
Doutoramento	<input type="checkbox"/>

3 - Hábitos de Leitura	
3.1 - Gosta de ler?	
Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>
(se respondeu não, responda à questão 3.2, por favor).	
(se respondeu sim, passe à questão 4, por favor).	

3.2 – Razões para não ler?	
Falta de tempo	<input type="checkbox"/>
Não gosto de ler	<input type="checkbox"/>
É cansativo	<input type="checkbox"/>
Outras	<input type="checkbox"/> Quais? _____

4 - Considera que as histórias reportam às emoções, à própria vida, à possível resolução de conflitos, permitindo à criança compreender o mundo que a rodeia?	
Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

5 – Considera que ao contarem-se histórias a relação criança-adulto e adulto-criança é fortalecida?
--

Por exemplo, poderá ser uma forma de partilhar tempo e experiências ...

Sim Porquê? _____

Não

6 - Considera que as histórias permitem à criança conhecer-se a si mesma? Por exemplo: perceber o que sentem – medos, ansiedades, desejos.

Sim Porquê? _____

Não

7- Considera importante contarem-se histórias numa sala de três anos?

Decisivo

Muito Importante

Importante

Pouco Importante

Nada Importante

8 - Com que frequência se devem contar histórias?

Diariamente

Semanalmente

Mensalmente

Anualmente

Quando a criança solicita

Não Sei

9 – Conhece alguma estratégia para se contar histórias?

Por exemplo: teatro de sombras; fantoches...

Sim

Não

Se respondeu sim, passe à questão 9.1, por favor.

Se respondeu não, passe à questão 10.

9.1- Considera importante utilizar-se estratégias para se contar histórias?

Sim Porquê? _____

Não

10 – Considera importante o papel de quem conta histórias?

Sim

Não

10.1- Se sim, quais as razões?

Mais uma vez, muito obrigada pelo tempo dispensado à realização deste questionário que se reveste de grande importância para o trabalho a realizar.

A Estagiária Finalista

Joana Maciel

Anexo II – Registo Contínuo do dia 26 de novembro de 2012

Nome da criança: J.

Observadora: Joana (estagiária)

Idade: 3 anos

Contexto de observação: área da biblioteca, brincadeiras livres.

Observação:



Comentário:

Depois da hora do conto, a J. pega no livro que lhe serviu de base, senta-se em cima da mesa e com o livro “O coelho branco” nas mãos, começa a contar a história para a M. A J. tem as imagens viradas para si, observa o livro da esquerda para a direita e vai mexendo os lábios. Quando acaba a sua leitura mostra as imagens à M. Depois a J. volta a virar as imagens para si e recomeça a contar, voltando mais tarde a mostrar as imagens.

Anexo III - Registo de incidente crítico do dia 28 de janeiro de 2013

Nome da criança: M.R

Observadora: Joana (estagiária)

Idade: 3 anos

Incidente:

Uma vez que trouxe uma história de casa a M.R. não descansou enquanto não teve a oportunidade de contar a sua história, pedindo constantemente ao adulto “*posso contar a minha história?*”. Quando chegou o momento de o fazer a M.R pediu aos amigos que se sentassem, pegou numa cadeira e começou a contar



Comentário:

Com este tipo de situação observa-se que a M.R revela gosto por ler histórias, e por ser ela a contar aos amigos. Durante esta “hora do conto” a M.R revelou também o gosto por assumir um papel importante perante os amigos, tentava ao máximo imitar o adulto, pois assim que acabava de contar virava o livro para os amigos e mostrava as imagens. Também com esta situação a M.R demonstra gostar de assumir responsabilidades cumprindo as tarefas com orgulho

Anexo IV – Gráficos da Análise dos inquiridos

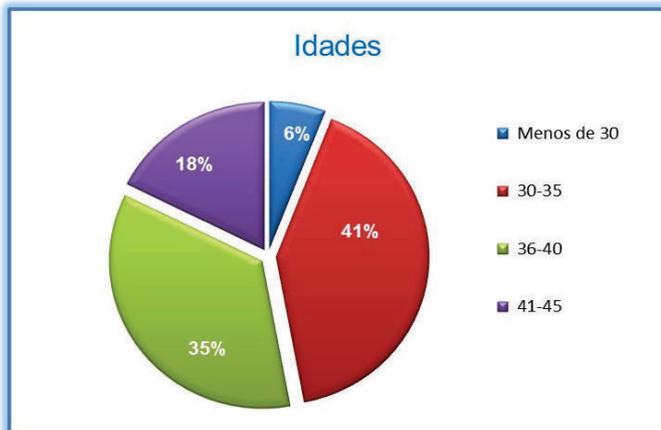


Gráfico n.º 1 - Idade dos inquiridos

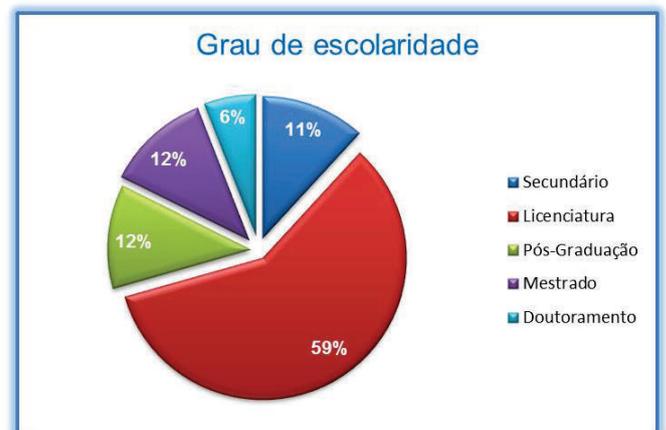


Gráfico n.º 2 – Grau de escolaridade dos inquiridos



Gráfico n.º 3 – Gosto pela leitura



Gráfico n.º 4 – Compreensão do Mundo



Gráfico n.º 5 – Relação criança-adulto e adulto criança



Gráfico n.º 6 – Conhecimento de si própria



Gráfico nº 7 – Importância de Contar Histórias



Gráfico nº 8 – Frequência com que se devem contar histórias



Gráfico nº 9 – Estratégias para se contarem histórias



Gráfico nº 10 – Importância das estratégias para se contarem histórias



Gráfico nº 11 – Importância do papel de quem conta histórias

Anexos V – Gráficos Caracterização



Gráfico n° 1 – Agregado familiar



Gráfico n° 2 – Número de irmãos

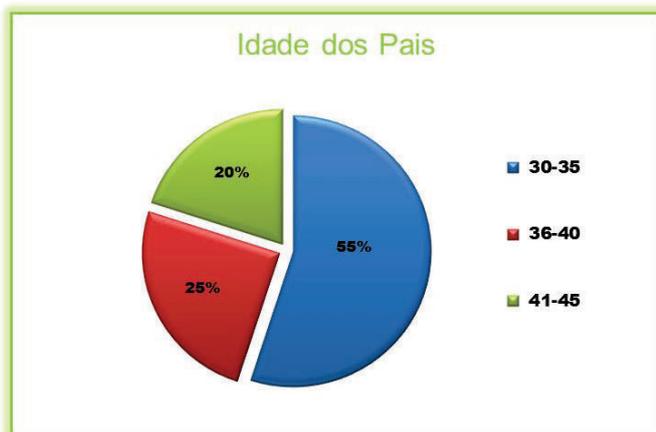


Gráfico n° 3 – Idade dos pais

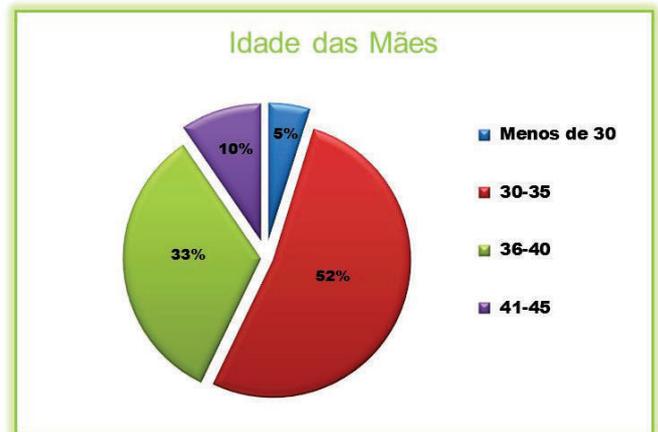


Gráfico n° 4 – Idade das mães

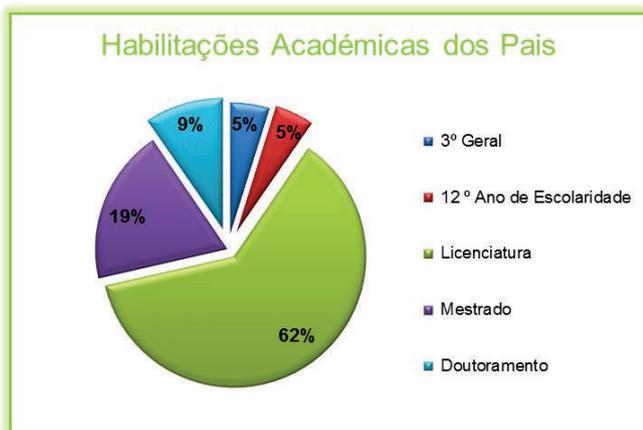


Gráfico n° 5 – Habilitações académicas dos pais

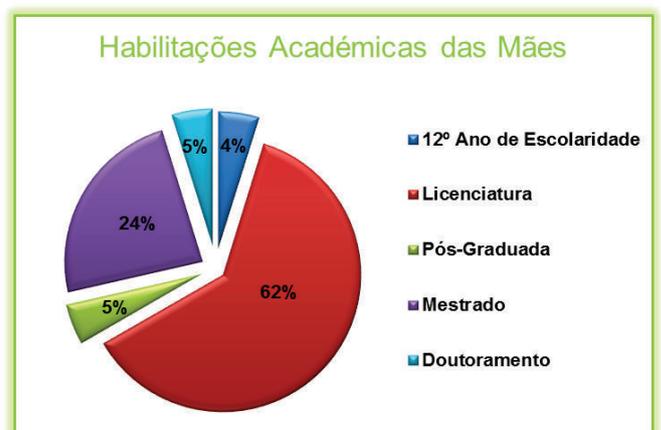


Gráfico n° 6 – Habilitações académicas das mães



Gráfico nº 7 – Profissões dos pais

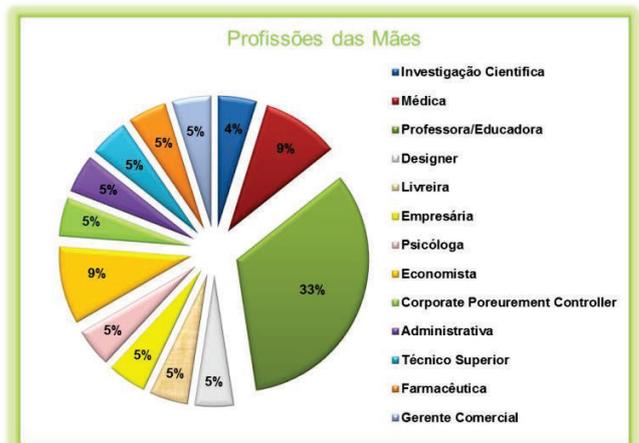


Gráfico nº 8 – Profissões das mães



Gráfico nº 9 – Gênero



Gráfico nº 10 – Mês que completam três anos

Anexo VI – Incidente Crítico do dia 02 de novembro de 2012

Nome da criança: J.; M.

Observadora: Joana (estagiária)

Idade: 3 anos

Incidente:

Durante as brincadeiras livres as brincadeiras livres, a J. e o M. estiveram a brincar aos pais e mães, sendo a J. a mãe que foi deitar o seu filhinho M.



Comentário:

Por observarem constantemente as várias situações que se passam no mundo que as rodeia, e atribuírem um significado a J.; e o M., sentiram neste momento uma necessidade de reproduzir o que para eles é importante. Através do jogo simbólico, a J. e o M. reproduziram uma ação que veem os seus pais também realizar, o deitar o seu filho aconchegando-o na sua caminha.

Anexo VII – Incidente Crítico do dia 09 de novembro de 2012

Nome da criança: B.; R.F; J.;M.P; S; M.R e S.

Observadora: Joana

Idade: 3 anos

Contexto de observação: Sala

Observação:

Durante as brincadeiras livres, algumas crianças decidiram pegar nos cobertores, toalhas, lenços da casinha e coloca-los no chão. O que estavam eles a fazer? Estavam na praia, o B. Diz “agora vou apanhar sol”; a J. diz “vou me deitar aqui, para dormir um bocadinho”. A R.F, levanta-se e diz “vou à água”, pega na banheira dos bebés e começa a refrescar-se. Depois todos em conjunto decidem apanhar concinhas. Na praia, fizeram também um piquenique (fotografias de cima) e

um jogo em que tinham de passar por baixo de uma corda. Mas como não tinham corda, utilizaram o cachecol da J. então dois seguravam nas pontas e os outros passavam por baixo, quando fizeram todos baixavam o cachecol (fotografias de baixo)



Comentário:

Com este tipo de situações, já dá para perceber que algumas crianças já são capazes de se organizar nas suas brincadeiras, sem que seja preciso o adulto “mandar” brincar ou intervir nas suas brincadeiras. Já começa também a ser notável a formação dos grupos de “amigos”.

Anexo VIII – Registos fotográficos

Fig. 1



Estamos a dar um concerto

Fig. 2



Fig. 3

Estamos a ler para os nossos bebés que estão na nossa barriga

Fig. 4



Fig. 5 – Estou e ler para os meus amigos e para o bebé...





Fig. 6 - Eu estou a pôr a mesa...



Fig. 7 - Estamos a fazer um almoço

Fig. 8 - parece que estamos no mar...em cima de uma boia



Fig.9 - Construímos um carro com os pneus



Fig. 10 - Construí uma quinta para os meus animais, assim eles não têm frio nem fome.



Anexo IX – Incidente Crítico do dia 02 de novembro de 2012

Nome da criança: F.

Observadora: Joana (estagiária)

Idade: 3 anos

Incidente:

Num momento de grande grupo e como já é costume o F. senta-se ao pé do G. e do H. Mas neste dia aconteceu uma coisa, que o F. não estava à espera, é que nem o G. nem o H. lhe deram muita atenção, pois sempre que o F. tentava falar com eles parecia que eles não o ouviam. O F. demonstrou muita preocupação e perguntava constantemente “És meu amigo não és?”. Mas como nem sempre tinha resposta, a sua expressão facial demonstrava preocupação e até alguma tristeza. E dizia muitas para si “o G. e o H. são meus amigos”.

Comentário:

O F. é uma criança que gosta muito dos seus amigos G. e H. , estando constantemente a brincar com eles, e sempre que os amigos ainda não estão na escola, pergunta onde está o G. ou o H. dizendo “eu quero brincar com eles”. O F. revela ainda a necessidade de perguntar “tu és meu amigo?” “eu sou teu”, sendo sincera no que sente demonstrando-o sem reservas, preocupando-se também com a resposta dos amigos G. e H.

Anexo X - Registo da história “A tartaruga redondinha”

Data: 10 de janeiro de 2013

Local: Sala dos 3 anos (Biblioteca e a área da plástica)

Objetivos: Reconhecer a importância de ouvir histórias; Recontar histórias; Contactar com diferentes tipos de registos; Manusear diferentes materiais como a tesoura; Aperfeiçoar a sua motricidade fina – movimento em pinça; Colaborar com o outro; Partilhar com o outro;

Recursos:

Materiais: folhas de papel; papel azul; tinta – amarela e cinzenta; pincéis; cola; tesoura; lápis de carvão.

Humanos: Estagiária, crianças, educadora e auxiliar.

Estratégias:

Recontar a história “A tartaruga redondinha”. Fazer o registo da personagem da história decidindo com as crianças como é que o vamos realizar. Esta primeira parte da atividade será feita em grande grupo.

A atividade de plástica será realizada em pequenos grupos (três a quatro crianças no máximo). Em primeiro lugar deve-se explicar às crianças como pegar num tesoura, ensinando-as a cortar pedacinhos de papel. Em seguida as crianças também em pequeno grupo (uma a duas crianças) podem começar a desenhar a sua tartaruga e posteriormente colar o mar.

Descrição:

A Joana leu a história “A tartaruga redondinha”. Depois de ela ler nós quisemos contar a história e construímos uma nova. Quisemos também fazer um desenho sobre a tartaruga. Primeiro a Joana explicou-nos como se pegava na tesoura, depois cortamos pedacinhos de papel azul para fazermos o mar, todos cortaram. Depois numa folha fizemos a tartaruga com tinta amarela para a carapaça e com tinta cinzenta para as barbatanas grandes e pequenas e para a cabeça. Na cabeça fizemos olhinhos e uma boca. Depois colamos os pedacinhos de papel azul para fazer o mar, onde a tartaruga mora.

(texto elaborado com o grupo de três anos)



Estamos a cortar pedacinhos de azul



Desenhamos a tartaruga e com os pedacinhos de papel azul fizemos o mar

As nossas tartarugas



Avaliação:

Considero que esta atividade correu bem, os objetivos definidos inicialmente foram atingidos, ou seja, as crianças conseguiram recontar a história criando a sua própria história, contactaram com diferentes tipos de registos, pois fizeram um registo em texto e em desenho onde utilizaram várias técnicas – recorte, colagem e pintura, as crianças aprenderam também a manusear a tesoura sabendo agora explicar como se pega na mesma, aspeto este que considero muito importante, pois acho que quanto mais cedo as crianças pegarem numa tesoura, mais cedo se irá poder corrigir os maneirismos que elas possam vir a desenvolver. Foi uma atividade na qual as crianças colaboram com o outro, trabalhando não só para si, mas também para o outro, pois não recortavam os pedacinhos de papel só para si, mas também para que os outros pudessem utilizar, ou seja, todas as crianças trabalharam para um mesmo objetivo, recortar pedacinhos de papel para o mar dos seus desenhos.

[...]

Anexo XI – Incidente Crítico do dia 08 de novembro de 2012

Nome da criança: M.R.

Observadora: Joana (estagiária)

Idade: 3 anos

Observação:

Quando chega a hora de ir almoçar a educadora pede às crianças que façam uma fila. Mas a M. diz que tem de acabar de arrumar a casinha e que por isso tem de ficar na sala mais um bocadinho. Tirou todos os paninhos e cobertores da caixa do quarto que estavam todos enrolados e decidiu dobrar tudo direitinho, para voltar a colocar na caixa. Enquanto dobrava as mantas e os panos, pediu ajuda “podes ajudar-me”, pois não conseguia dobrar direito. Assim que acabou de dobrar voltou a colocar tudo na caixa.



Comentário:

Neste momento é bem visível o gosto que a M. tem por assumir responsabilidades. Através deste incidente a M. demonstra também que gosta de ajudar o adulto, e que este pode confiar nela, chamando a sua atenção, quando precisa de ajuda ou quando quer mostrar que conseguiu.

Anexo XII – Incidente Crítico do dia 01 de janeiro de 2013**Nome da criança:** G.**Observadora:** Joana (estagiária)**Idade:** 3 anos**Observação:**

Durante a leitura da lengalenga “Tudo ao contrário” as crianças expressavam-se com sons “*ohh*” sempre que se lia uma situação da lengalenga que eles sabiam não corresponder à realidade, por exemplo, “Molhava-se ao sol, secava na chuva”, ou seja, eles sabem que é impossível molhar-mos alguma coisa com o sol, ou secar alguma coisa à chuva chegando mesmo a dizer “oh, Joana, mas não se pode molhar nada ao sol, nem secar coisas à chuva, está tudo ao contrário!”.

Comentário:

Com o seu comentário o G. demonstra já conseguir descentrar-se, ou seja, o G. conseguiu dizer o que acontece na realidade sem ter em conta o que dizia na lengalenga. Tudo isto também se deve ao facto de estar a crescer e o seu vocabulário se estar também a desenvolver.

Anexo XIII – Incidente Crítico do dia 13 de março de**Nome da criança:** M.R; F.**Observadora:** Joana (estagiária)**Idade:** 3 anos**Observação:**

Durante as brincadeiras livres, tanto a F. como a M.R brincavam com os bebés, demonstrando constantemente a sua preocupação com o boneco, assumiam que aqueles bonecos tinham sentimentos, chegavam mesmo a dizer, “coitadinho do bebé, ele está com frio” M.R ou “eu vou dar muitos mimos ao meu bebé, porque ele precisa” F.

**Comentário:**

Através deste registo, “jogo simbólico” pode-se observar que as crianças são capazes de conceberem as coisas como vivas e dotadas de intenção e sentimentos. O Animismo é então visível nas brincadeiras destas crianças quando tratam os bonecos como bebés reais, dando-lhes atenção e carinho, e até falando com eles.

Anexo XIV – Incidente Crítico do dia 16 de janeiro de 2013

Nome da criança: G.

Observadora: Joana (estagiária)

Idade: 3 anos

Incidente:

Na quarta- feira quando chegou com a sua mãe o G. disse “*não é para vestir a bata, porque temos ginástica, hoje é quarta - feira*”.

Comentário:

É através de situações como esta que, podemos observar que as crianças já começam a revelar uma noção do tempo, neste caso o G. teve noção de que era quarta-feira, e como sabe que neste dia é ginástica, lembrou a mãe de que não precisava vestir a bata.

Anexo XV – Registo Fotográfico do Quadro de Presenças

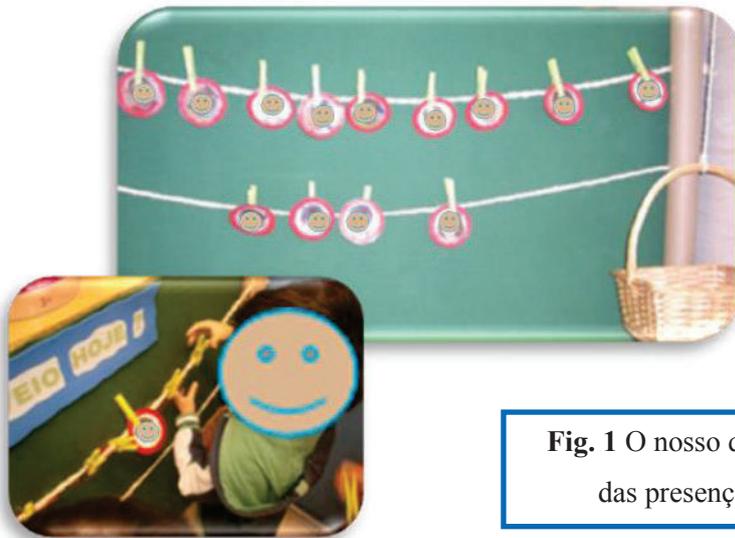


Fig. 1 O nosso quadro das presenças

Anexo XVI – Registo Fotográfico das tabelas de uma entrada



Fig. 1 – Que parte da fábrica vou construir

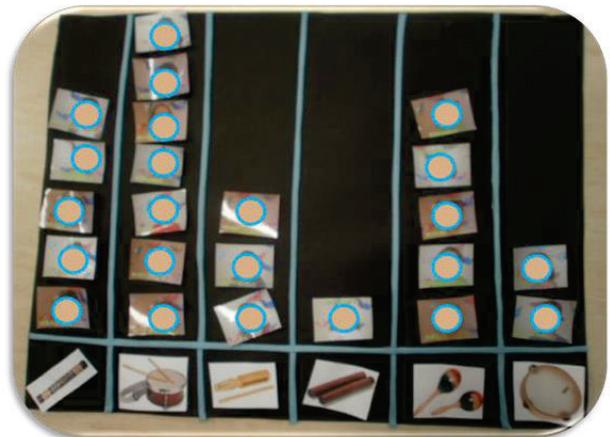


Fig. 2 - O instrumento musical que vou construir

Anexo XVII – Registo Fotográfico da Construção de um Puzzle



Fig. 1



Fig. 3



Fig. 4

Anexo XVIII– Registo Contínuo do dia 03 de janeiro de 2013

Nome da criança: S.; MI.

Observadora: Joana (estagiária, não participante)

Idade: 3 anos

Data: 03-01-2012

Contexto de observação: área da casinha.

Observação:

À tarde o S.; e o MI. estiveram a brincar na casinha. Quando quiseram ir para outra área brincar, arrumaram primeiro a casinha. Começaram por organizar os pratos e os copos, tentando sempre fazer a associação das cores destes com as cores dos

círculos que estão colados na estante. Tanto o Ml., como o S. “chamavam atenção” das outras crianças que puseram os pratos e copos no sitio errado, chegando mesmo a dizer “Não é aqui” S.



Anexo XIX – Amostragem de acontecimentos do dia 09 de janeiro de 2013

Observadora: Joana (estagiária)

Idade: 3 anos

Data: 09 -01- 2013



Antecedente	Comportamento	Consequente
Na sala, o T. e a M.P. estavam a contar quantos crianças podem estar em cada área.	O T. conta e diz “São um, dois, três e quatro meninos”. É então a vez da M. “um, dois, três, cinco meninos”. Quando o P. se apercebe que a M. não contou direito diz “olha tu não vês são um, dois, três, quatro, menino” T	A M.P. ficou a saber que são quatro e não cinco meninos.

Anexo XX – Registo da Hora do Conto – Mala das Histórias

Data: 19 de outubro de 2012

Local: Sala dos 3 anos

Objetivos: Saber pegar no livro corretamente; saber escutar; utilizar o livro como meio narrativo; adquirir um novo vocabulário; recontar histórias; exprimir as suas ideias; descrever acontecimentos; reconhecer o livro como um “amigo”.

Recursos:

Materiais: Mala das histórias; Livro de histórias;

Humanos: Estagiária e crianças

A mala das histórias:



Hoje veio à nossa sala, uma mala muito especial. Era feita de madeira. Tinha concinhas, uma onda, uma prancha. Ah! Tinha também uns sininhos, que fazem barulho quando a mala chega. Até tem umas pegas e rodinhas, parece que vamos de viagem.

Atrás tem as nossas fotografias, e sempre que a mala vem à nossa sala, nos gostamos de ver as fotografias.



Mas esta mala tem magia, por isso não podemos tocar se não a magia vai-se embora. A mala só abre quando dizemos muito alto, mas muito alto assim “com pozinhos de pirlimpimpim esta mala vai-se abrir assim, plim, plim”.



A mala abre e tem sempre uma história diferente. Depois de estar aberta “tu” (Joana) tiras a história da mala e mostras-nos.



Mas, primeiro tu dizes “era uma vez...” e nós “era”, tu “era uma vez...” e nós “era”, e depois comesças a contar.

(Texto elaborado pelos três anos)

Avaliação:

Com esta atividade pretendi que a criança começasse a ver a hora do conto, como um momento especial, e não como mais um momento do seu dia. Sendo eu a “contadora de histórias”, tentei ter o cuidado de escolher uma boa história, mas

sobretudo que fosse ao interesse do grupo, pois só assim conseguirei alcançar os objetivos propostos.

Esta atividade superou as minhas expectativas, porque só pelo facto de ter aparecido um elemento novo e “mágico”, a mala captou logo a atenção das crianças, deixando o grupo com curiosidade em saber o que se iria passar. Pois ao contrário de muitas outras situações em que se conta uma história, desta vez o livro saiu da mala, como se fosse magia. Ao contrário de que muitas vezes se faz, eu mostro as imagens apenas no final.

Na minha opinião toda esta estratégia utilizada foi bem conseguida, pelo menos não houve espaço para grande distração, as crianças demonstraram estar atentas, embora me tivessem pedido várias vezes para mostrar as imagens. No fim e para comprovar a sua atenção, mostrei as imagens e as crianças pela sua visualização conseguiram recontar a história. O facto das crianças terem “recontado” a história proporcionou o desenvolvimento da sua linguagem, ao mesmo tempo que promoveu a sua capacidade de interpretar imagens. Considero que estes momentos possibilitam uma estimulação da comunicação oral.

A minha intervenção passou neste momento por proporcionar experiências diferentes às crianças, apresentando novos elementos, ou pelo menos elementos diferentes e que não fazem diretamente parte do dia a dia das crianças.

Anexo XXI – Incidente Crítico do dia 01 de março de 2013

Nome da criança: R.F

Observadora: Joana (estagiária)

Idade: 3 anos

Incidente:

Depois de desenhar os seu fato de carnaval e de comentar o seu trabalho a R. F, pediu incessantemente para escrever o seu nome. Ao escrever o nome verbalizou as letras que o compõem e no final rodeou o nome.



Comentário:

A R.F, nesta situação aponta e verbaliza as letras do seu nome. Foi também visível neste trabalho que a R.F, copia ou escreve (como é o caso) letras identificáveis

Anexo XXII - Incidente Crítico do dia 15 de abril de 2013

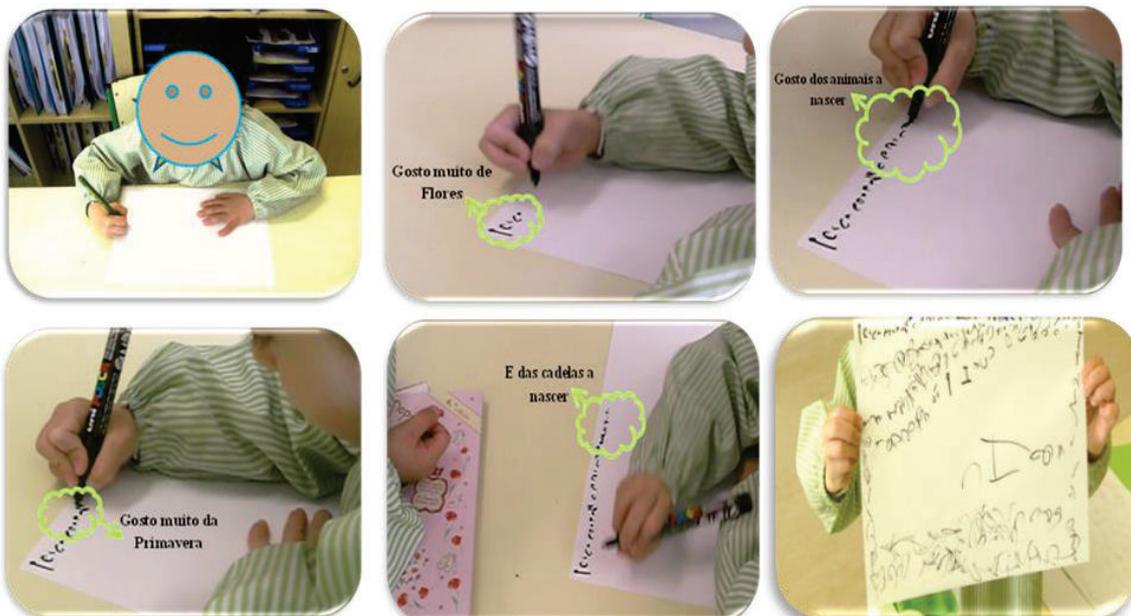
Nome da criança: T.

Observadora: Joana (estagiária)

Idade: 3 anos

Data: 15-04-2013

Incidente: O T. pegou numa folha e num lápis. Depois tentámos perceber o que estaria ele a fazer, perguntámos. A resposta foi “*estou a escrever uma carta*” T.



Comentário:

Através deste registo podemos depreender que o T. já demonstra interesse pelo ato de leitura e da escrita. para além disso, e mesmo não tendo ainda adquirido a total orientação da escrita da esquerda para a direita e de cima para baixo, o T. efetuou estes movimentos de forma correta. O ler enquanto escrevia poderá ser um bom indicio de que o T. se está a preparar para a iniciação da leitura e mesmo da escrita, mesmo que ainda surge de forma espontânea. o T. escreveu a carta usando marcas como letras, no entanto já é capaz de copiar as letras do seu nome. Ao escrever a sua carta o T. evidenciou alguns aspetos da música da Primavera.

Anexo XXIII – Registo Fotográfico de uma Sessão de Movimento



Fig. 1 – Estamos a fazer ginástica

Anexo XXIV – Chek-List de Deslocamentos (29-05-2013)

Criança	Sobem e descem escadas alternando os pés	Salta a pés juntos	Salta e baixa-se alternadamente	Rasteja sem levantar o corpo	Coloca-se de cócoras	Anda em linha reta	Anda para trás	Controla o movimento do corpo	Equilibra-se em cima de objetos	Salta ao pé-coxinho
A.	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	●	▲	●
B.	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	●
B.S.	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	●	▲	●
F.	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	●
F.	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	●
G.A.	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	●
G.	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	●
G.G	▲	▲	▲	▲	●	▲	▲	●	●	●
H.	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	●
I.	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	●
J.	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	●
M.	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	●	▲	●
M.	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	●	▲	●
M.P	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	●
M.R	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	●
M.S.	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	●
MI.	▲	▲	▲	●	▲	▲	▲	●	▲	●
P	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	●
P.T.	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	●
R.A.	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	●
R.F.	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	●
S.	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	●
S.	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	●
T	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	●

▲ - Executa ● - Revela Algumas Dificuldades ■ - Não executa

Anexo XXV – Chek-List – Motricidade Fina



Fig. – 1 –Um trabalho para o meu irmão



Anexo XXVI – Check-List – Motricidade Fina

Criança	Desenha, cola, pinta executando o movimento em pinça	Manuseia corretamente a pasta de farinha	Pega na tesoura corretamente	Veste-se sozinho (a)	Despe-se sozinho (a)	Calça-se sozinho (a)	Descalça-se sozinho (a)	Aperta os atacadores, botões sozinho (a) *	Desaperta os atacadores, botões sozinho (a)
A.	▲	▲	▲	●	▲	▲	▲	●	▲
B.	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
B.S.	●	▲	●	●	▲	●	▲	●	▲
F.	▲	▲	▲	●	▲	▲	▲	●	▲
F.	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
G.A.	▲	▲	▲	●	▲	▲	▲	●	▲
G.	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
G.G	●	▲	●	●	▲	●	▲	●	●
H.	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
I.	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
J.	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
M.	▲	▲	▲	●	▲	▲	▲	●	▲
M.	▲	▲	▲	●	▲	●	▲	●	▲
M.P	▲	▲	▲	●	▲	●	▲	●	▲

M.R	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
M.S.	▲	▲	▲	●	▲	▲	▲	▲	▲
MI.	●	▲	●	●	▲	●	▲	●	▲
P	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
P.T.	▲	▲	▲	●	▲	▲	▲	▲	▲
R.A.	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
R.F.	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
S.	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
S.	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
T	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲

▲ - Executa ● - Revela Algumas Dificuldades ■ - Não executa * - Nenhum aperta os atacadores

Anexo XXVII – Incidente Crítico do dia 14 de fevereiro de 2013

Nome da criança: F;

Observadora: Joana (estagiária)

Idade: 3 anos

Incidente:

Durante as brincadeiras livres, a F estava na casinha com a M.S. As duas pareciam estar a entender-se até que a M.S começou a tirar a comida à F, pois também queria cozinhar, como não conseguiu tirar a comida toda disse “dá-me, sou eu agora”. A F como também queria cozinhar, tirou a comida à M.S e disse-lhe “é minha”. Foi então que a M.S disse para a F “tu és má, e tens uma mão feia”. A F olha para a M.S e vai-se embora a chorar, dirigindo-se ao adulto.

Comentário:

É possível observar através deste incidente que a F percebeu o sentido da zanga que teve com a M.S, por isso ficou triste e recorreu ao adulto para lhe dizer que a M.S disse que ela era má e que tinha uma mão feia. Perante esta situação é perceptível que a F, por vezes se sente insegura.

Anexo XXVIII – Incidente Crítico do dia 15 de novembro de 2013

Nome da criança: T.; P

Observadora: Joana (estagiária)

Idade: 3 anos

Incidente:

Quando o T. e o P. estavam a brincar na área dos jogos surgiu um pequeno conflito. O T. tinha construído um samurai em legos, e o P. destruiu. Como o T. não gostou bateu no P. e o P. depois também bateu no T. perante isto e como não conseguiam resolver a situação, o adulto teve que intervir, falando com os dois e deixando espaço para que o T. e o P. resolvessem o seu problema, sem ter que ser ele próprio a fazê-lo. Então o T. e o P. sentaram-se num banco, um em frente ao outro e começaram a falar sobre o que tinha acontecido. De vez em quando olhavam para o que se passava ao seu redor, e sorriam um para o outro.

No final da conversa e porque conseguiram resolver o conflito sozinhos deram um aperto de mão.

Comentário:

Através deste incidente, vemos como é importante a intervenção do adulto, tendo em vista o desenvolvimento da autonomia das crianças na resolução de conflitos. E foi o que aconteceu aqui, o papel do adulto não passou mais do que ouvir as duas versões e dar espaço para que o T. e o P. conseguissem resolver o problema. Tanto o T. como o P. já começam a demonstrar a tal autonomia na resolução dos seus conflitos, sem precisar que o adulto o faça por eles.

Anexo XXIX – Amostragem de acontecimentos do dia 28 de fevereiro de 2013

Observadora: Joana (estagiária)

Idade: 3 anos

Antecedente	Comportamento	Consequente
Durante o acolhimento e depois muitas tentativas e de muito conversarmos com o grupo de crianças, chegamos à conclusão que as birras não deixavam os	Todos em conjunto começamos a pensar no que poderíamos fazer " <i>Deitar ao lixo</i> " P. " <i>Deitar pela janela</i>	Pegando na ideia de pôr as birras na prisão, chegamos à conclusão que poderíamos construir

meninos e as meninas da sala dos três anos. começamos então a pensar que era melhor mandarmos as birras embora, mas como? Elas voltam sempre.	fora”M.R. <i>“Dar-lhe um chuto”</i> T. <i>“Mandar para um lugar frio”</i> H. <i>“Pôr na prisão, com cola”</i> S.	uma caixa, com uma fechadura muito forte para prendermos as birras lá dentro.
---	--	---

Anexo XXX – Amostragem de acontecimentos do dia 08 de março de 2013

Observadora: Joana (estagiária)

Idade: 3 anos

Antecedente	Comportamento	Consequente
Depois de acordarem cinco crianças, decidiram fugir um bocadinho às regras, e em vez de irem para a sua sala, esconderam-se na sala do ATL brincar com os legos.	Quando o adulto as encontram, estas cinco crianças demonstraram-se surpresas, pois sabiam que o adulto as ia chamar à atenção, para evitar essa situação, começaram a desculpar-se <i>“eu não fiz nada”</i> ou <i>“não fui eu”</i> , e com medo dessa repreensão começaram logo a arrumar.	Como estava a ver que o adulto não estava muito satisfeito com o sucedido o G. levantou-se, afastou-se e disse <i>“Isto não foi muito boa ideia pois não?”</i> .

Anexo XXXI – Incidente Crítico do dia 24 de janeiro de 2013

Nome da criança: G. A.

Observadora: Joana (estagiária)

Idade: 3 anos

Incidente:

Durante o acolhimento, as crianças colocaram os brinquedos debaixo das suas cadeiras. O G.A. quando chegou sentou-se e logo pôs o seu brinquedo debaixo da cadeira para poder ouvir o que estávamos a dizer sem se distrair. Mas a M.S. que estava ao seu lado, levantou-se e foi buscar o brinquedo do G.A., então este muito depressa diz *“não é para mexer, e para estar aí, senta-te na tua cadeira”* aponta para a cadeira e volta a estar com atenção.

Comentário:

Com a observação desta situação, podemos concluir que o G.A. começa já a demonstrar a capacidade de estar atento, e é visível também que tem vindo a assimilar regras, regras criadas em conjunto com os restantes elementos do grupo no início do ano. É certo que ainda está numa fase de assimilação, mas já tem uma noção do que pode ou não fazer.

Anexo XXXII – Registo da Atividade de Parceria com outra instituição Pré-Escolar

Data: 15 de maio de 2013

Local: Sala dos 3 anos

Objetivos: Reconhecer a importância de ouvir histórias; partilhar experiências com outro; relacionar-se com outras crianças;

Recursos:

Materiais: Telas; canetas; fotografias; cartolinas; papel autocolante; Eva goma; mala das histórias.

Humanos: Estagiária, crianças, educadora e auxiliar de ambas as instituições; representante da associação de pais.

Estratégias:

O que se pretende com esta atividade é que as crianças partilhem umas com as outras as atividades realizadas até à data.

Descrição:

Nós fizemos um convite, para que os meninos de outra escola viessem à nossa escola. Os outros meninos também mandaram uma carta, para nós vermos.

Os meninos de uma escola muito longe que vieram à nossa, para brincarmos. Eram os meninos da escola da mãe da Joana. Viram os nossos trabalhos de Pollock, a nossa árvore do jardim e o berçário. Brincamos com eles no recreio e depois foram embora. Gostamos de brincar com eles.

(texto elaborado com o grupo de três anos)

Partilhamos experiências



A Mala das Histórias chegou e a Joana e a educadora da outra escola, contaram uma história.



Mas nós também demos uma lembrança – um dominó com os peixinhos que fizemos para o fundo do mar



Brincamos juntos no recreio

Avaliação/Reflexão:

Esta atividade foi uma atividade um pouco diferente, pois não envolvia apenas as crianças da sala dos três anos da nossa instituição, mas também todas as outras crianças da outra instituição pré-escolar, com quem decidimos estabelecer uma parceria e por isso que nos visitou.

Enquanto eu e a educadora da outra instituição pensávamos no que poderíamos fazer para apresentar aos três grupos, sentia-me calma e sem medo. Mas à medida que o tempo ia passando e se aproximava o dia da visita o nervoso e a ansiedade começou a instalar-se, e várias questões se levantaram na minha cabeça – será que estou a fazer as coisas de forma correta? Se calhar são muitas crianças? Onde vamos conseguir “meter” todas as crianças para que tudo fique organizado?

Chegado o dia esse nervoso ainda era persistente, mas tudo passou assim que comecei a receber as crianças da outra instituição e tudo começou a ficar mais organizado. Agora sei que esses medos não tinham razão de ser.

Considero que esta atividade foi muito interessante, importante e correu bem. Todas as crianças se demonstram interessadas e entusiasmadas querendo partilhar umas com as outras todas as atividades que para elas são mais significativas. Toda esta situação acabou mesmo por responder aquilo que as crianças da sala dos três da nossa instituição queriam que as crianças da outra escola vissem na sua sala, mas também respondeu aquilo que as crianças da outra instituição queriam ver e saber da nossa instituição.

Foi uma atividade também importante para mim, uma vez que em conjunto com a educadora da outra instituição preparamos uma hora do conto realizada pelas duas.

Anexo XXXIII – Registo do Projeto a “A Manta das Histórias” (exerto)

[...]

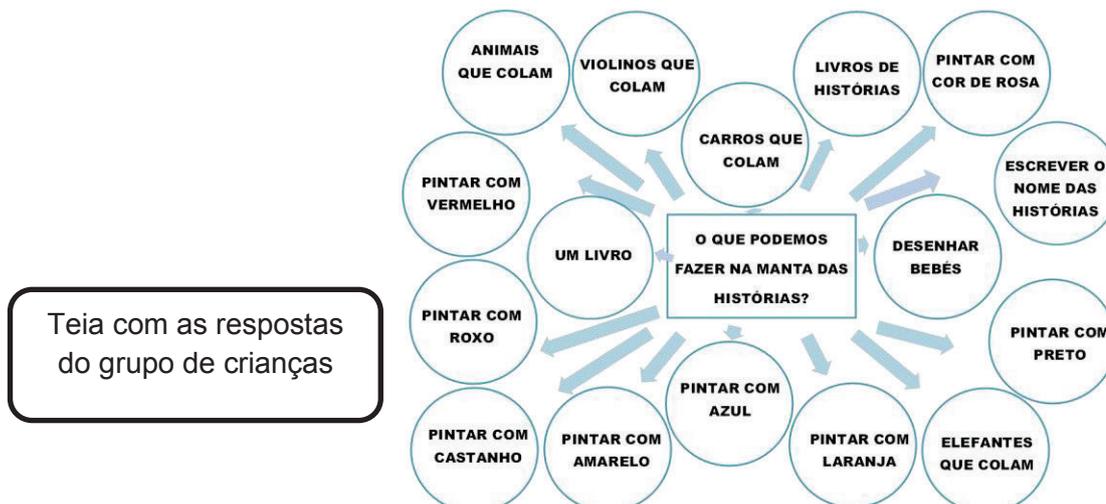
Fase 1 – Definição do Problema

[...]

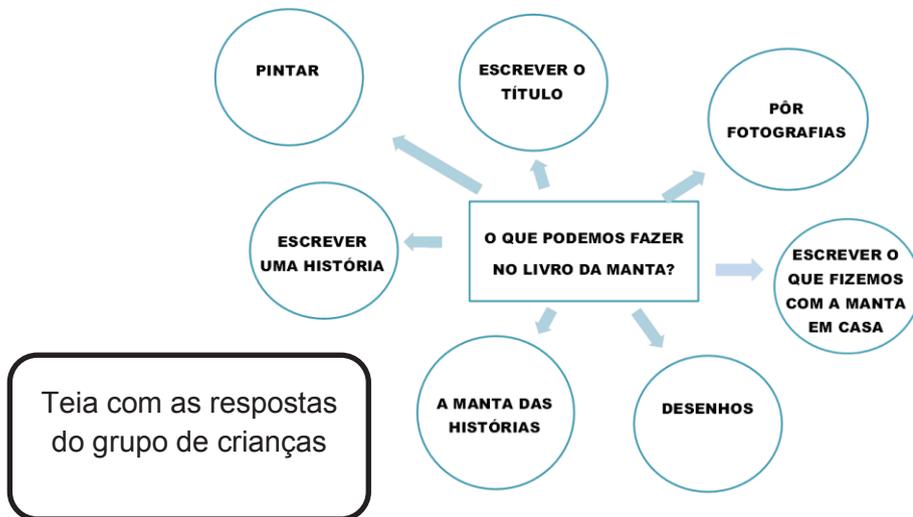
Depois de lhe darmos um nome “A Manta das Histórias” percebemos que seria interessante se a manta realmente fosse para casa, para que os pais pudessem ler uma história aos seus filhos juntamente com a manta e onde mais tarde poderiam escrever o nome de uma história. Mas perante esta situação surgiram algumas perguntas “Mas como vamos levar a manta para casa?” S. e “Como vamos escrever na manta?” T. “E se chover ela molha-se” G. “É preciso um plástico” F. Depois de refletirmos chegamos à conclusão de que precisávamos de uns materiais, que fossem mágicos, surgindo assim uma nova questão: “O que precisamos para a manta das histórias”.



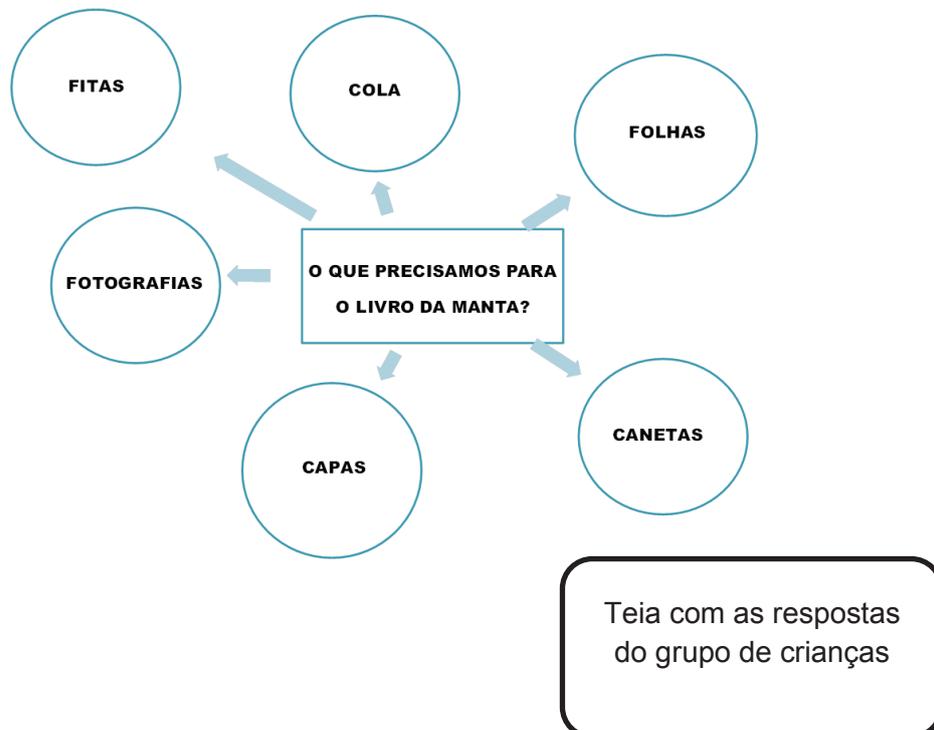
Novamente e depois de registarmos as respostas, em conjunto com o grupo de crianças pensamos no que poderíamos fazer na manta das histórias. Feito isto outra questão se levantou “o que podemos fazer na manta das histórias?”.



Decidido o que poderíamos fazer na manta das histórias, começamos em conjunto a pensar que era importante arranjarmos um livro, que acompanhasse a manta até à casa das crianças, tomada a decisão de criarmos o livro da manta, surgindo uma nova questão “O que podemos fazer no livro da manta?”.



Depois de decidirmos o que iríamos fazer no livro da manta das histórias, pensamos no que precisávamos para o livro, surgindo uma pergunta “O que precisamos para o livro da manta?”.



Fase III - Execução

Etapa I -

Eis que a viagem começou: Olhem só o que apareceu na nossa sala...é a nossa Manta Das Histórias, o livro e as canetas mágicas... eles foram connosco para casa.



Etapa II -

Depois de termos visto a manta e o saco dela na nossa sala, quisemos brincar, explorar um bocadinho a manta.



Etapa III -

Depois de brincarmos com a manta, ela começou com a sua magia e escolheu o menino que a levou para casa. Primeiro ela disse “*Sarabadim, sarabadim, que esta manta vai escolher assim, plim, plim...*” e depois escolheu.



Etapa IV -

Depois de uma viagem muito divertida a manta regressou à sala... foi então que se partilharam as novidades:



Fase IV – Avaliação e Divulgação

O projeto da Manta das Histórias desde o início que tem sido divulgado, uma vez que a manta foi para casa de cada criança, ainda durante o processo de desenvolvimento deste mesmo projeto. A divulgação também foi feita na medida em que apresentamos, falamos da manta, a quem veio visitar a nossa sala, como por exemplo, quando os meninos e meninas do jardim de infância com o qual estabelecemos parceria vieram à nossa sala.

[...]

Avaliação das crianças. Eu gostei:

“De levar a manta das histórias para casa e pintar a manta com as canetas, de desenhar na manta, de esconder na manta com o meu mano, dos lápis, de escolher a história para partilhar com o amigo seguinte, de levar a manta para fazer o Winnie de Pooh, de escolher o meu livro para levar para casa de um amigo, de desenhar, de escolher a história, de dormir com a manta e com a minha mana na minha cama, de desenhar o título da minha história, do livro do M., de dormir com a manta, da história que escolhi, da manta brincar comigo, da andar de metro com a manta e com a Joana, de brincar com a manta e com o maninho”

Anexo XXXIV – Transcrição de um registo da Manta feito pelos pais (excerto)



A Manta das histórias chegou a casa da I.

“A I. estava tão contente! Finalmente tinha sido escolhida! A I. estava ansiosa por ser escolhida! Foi uma alegria!!!.

Quando o papá chegou a casa, a I. foi logo mostrar-lhe a Manta das Histórias...e a seguir foi a correr para o quarto desembrulha-la! A Mana R. veio logo ajudar e na manta fofinha, quiseram brincar.

As manas juntaram as caminhas para partilharem a manta! Com ela tinha uma linda história de Ariel. A mamã contou a história da pequena sereia do seu amigo Spot, do linguado amarelo e azul e todos os peixinhos do Mar. A I. quis dormir agarradinha ao livro da Ariel. As maninhas sonharam com o fundo do Mar! A I. ficou muito feliz por ter dormido com a manta! [...] E a manta ficou cheia de saudades enquanto as meninas foram para a Escola. Quando chegaram a casa foram logo a correr ver o livro de histórias da “Manta”! A I. leu com muita atenção todas as histórias que a manta trouxe. À noite, a I. pediu à mamã para lhe ler novamente a história da Ariel. No dia seguinte, era a vez da I. escolher uma história para seguir viagem com a manta. Mas foi uma tarefa difícil, porque a I. gosta de todos os livros...depois de alguma decisão, a I. lá conseguiu escolher um dos seus livros preferidos! “Quando eu nasci”. Chegou agora a hora de “pintar a manta” com a sua história preferida para partilhar com o amigo seguinte! Será que o próximo amigo gosta tanto quanto a I. de ouvir as histórias de quando era bebé? A I. pediu à mamã para fazer muitos passarinhos na Manta, para ela colorir! A I. adora colorir. A mana R. também ajudou a “pintar a manta”. A Manta está pronta para seguir viagem para a próxima casa. Boa Viagem Manta! Até breve! [...]”.

Anexo XXXV – Transcrição de um filme da apresentação da Manta (excerto)

M.S – (a “ler” as fotografias do registo do livro da manta das histórias que fez com os pais). Eu estou a brincar com a história da Manta Depois eu brinquei e abri a história. Depois foi chamar outro amigo para chegar à lua. Agora outra página. Os animais estão a chegar à lua, mas ela conseguiu apanhar. depois eu estava na cama do pijama, e depois eu deitei para o chão. Depois eu fiquei com a manta das histórias. Eu fiz a galinha dos ovos de ouro

Adulto – A galinha dos ovos de ouro foi a história que a M.S escolheu para partilhar com o P.T.

M.S – Não é para partilhar com o P.T, é para partilhar com esta amiga (toca-lhe na cabeça).

Adulto – Vamos ler [...]. M. gostaste que a manta fosse para tua casa?

M.S – Sim. Mas agora posso ler a minha história? E eu agora vou contar a história. Eu sei, eu sei. Mas temos que dizer o sarabadim.

Grupo – Saraba...

M.S – Ainda não, ainda não temos que respirar fundo. Um dois três [...] (abre o livro e começa a contar) Os ovos de ouro. Oh mulher sabes como se fazem estes ovos de ouro, eles...brilhavam muito. (Fecha o livro) Espera ainda falta mais uma coisa!

Adulto – O que é?

M.S – De mostrar primeiro, e depois contamos. (Abre de novo o livro e levanta-se, caminhando em direção aos amigos). Qual é que tu queres (mostra o livro a um amigo), gostas deste? (continua a mostrar as imagens ao restante grupo). Eu sei como se conta. [...].

T. – Eu não consigo ver!

M.S – Mas não podes pegar, só podes ver! [...] Tu não viste J? Posso mostrar à J? Vês é lindo, pois é? Pronto! (enquanto caminha de novo para o lugar repara que uma amiga tem um brinquedo na mão). Olha sabes, não podes ter isso. Eu vou guardar (tira o brinquedo).

R.A – Não!

M.S – Espera, eu depois vou te dar (coloca o brinquedo de baixa da cadeira). não mostrei-te ainda?

R.A – Não

M.S- Esta bem! Sabes qual é a história? É esta (mostra a capa do livro). Ainda tu não viste isto (mostra a outro amigo o livro). Mas agora não podem ver mais, agora isto é meu não podem ver mais. Vou levar isto para casa. Vamos ver o que aconteceu, esta bem meninos? Sim?

Grupo – Sim

M.S – Sabem o que aconteceu outra vez? Alguém não viu isto? [...].

Anexo XXXVI – Grelha de Avaliação

Aprendizagem: Aquisição maior ou menor de saberes e competências relativas a problemáticas enfrentadas no projeto

Quando trabalhamos em projetos temos que ter consciência da interdisciplinaridade que no projeto em questão está presente, assim como outras aprendizagens. Desta forma neste projeto A Manta das Histórias, são desenvolvidas competências que abordam algumas áreas de conteúdo.

Área de Formação Pessoal e Social – baseia-se sobretudo, na cooperação não só entre criança-criança e criança- adulto, mas também entre a escola-família, pois os pais também tiveram uma participação muito ativa neste projeto, sendo esta participação um dos pontos-chaves deste projeto. O grupo revelou ainda capacidade de partilha, uma vez que partilhavam com os amigos as experiências da viagem da manta até a sua casa nestes momentos estas crianças davam oportunidade aos restantes elementos do grupo para intervirem nos diálogos, as crianças partilhavam ainda um livro de histórias com o amigo seguinte que leva a manta para casa. As crianças demonstraram comportamentos de ajuda e de apoio por iniciativa própria, sobretudo quando viam que os amigos cuja manta ainda não tinha escolhido ficavam tristes e diziam *“não fiques triste, ela vai escolher-te, também não me escolheu”*. A responsabilidade também esteve sempre presente, pois cada criança sabia o que tinha de fazer com a manta. Sempre que a manta ia para sua casa acompanhada de um livro, as crianças nunca o estragaram ou danificaram.

Área de Expressão e Comunicação - estão presentes os domínios da linguagem e da escrita. Relativamente ao domínio da linguagem, foi um instrumento pelo qual as crianças adquiriam mais vocabulário só pelo simples facto de lhes terem sido contadas histórias. Foi importante também no sentido em que as próprias crianças puderam colocar dúvidas e tomar decisões, como por exemplo, quando decidiram o que realmente queriam fazer com e na manta das histórias. As crianças comunicaram muito, transmitindo os seus conhecimentos e aprendizagens, por exemplo, com as experiências que tiveram com a manta.

Em relação ao domínio da escrita as crianças com este projeto começam a familiarizar-se com o código escrito, uma vez que elas em conjunto com os pais têm que escrever o nome da história que querem partilhar com o amigo seguinte na manta e têm ainda que descrever no livro da manta o que aconteceu, durante a viagem da manta até as suas casas. Ainda nesta área as crianças puderam compreender melhor qual a importância de se ouvir contar histórias.

Área do Conhecimento do Mundo - através das histórias as crianças conquistaram novos saberes, pois todas as histórias eram diferentes e cada uma delas tinha uma temática, uma mensagem a transmitir, uma mensagem captada por cada criança é claro à maneira delas. As crianças quando falavam da história que levaram para casa, por vezes conseguiam fazer pontes com algumas realidades, algumas até faziam experiências.

Autonomia: Capacidade maior ou menor de as crianças implicadas no projeto gerirem espaços de autonomia existentes no contexto em que se movem.

Pensamos que o projeto surgiu como espaço/tempo que privilegiou o desenvolvimento de cada criança, para o exercício de autonomia e de decisão das crianças uma vez que possibilitou que estas fossem responsáveis pelo processo de aprendizagem, do espaço e dos materiais, por exemplo, foi notável o cuidado que todas as crianças tiveram com a manta, as canetas e o livro da manta, e ainda os livros das histórias.

Cooperação: Capacidade maior ou menor de trabalhar em grupo e partilhar experiências e saberes

No desenvolvimento do projeto sentimos uma forte colaboração por parte dos pais destas crianças em todo o processo próprio deste projeto, demonstrando preocupação em perceber o que realmente tinham de fazer e até por vezes receio de não fazer as tarefas de forma positiva, pedindo constantemente *“quando for a vez da ou do levar a manta, por favor, lembre-me do que tenho de fazer”*. Desde o início os pais se disponibilizaram para participar no projeto levando muito a sério as tarefas que tinham de cumprir, chegando mesmo a trocar impressões uns com os outros. Com estas intervenções dos pais as crianças perceberam a importância das relações com as famílias.

Surgiu também a partilha das experiências das crianças umas com as outras, como já referimos anteriormente. Momentos que também permitiram às crianças que anteriormente apresentavam dificuldades em expressar-se, partilhar as suas experiências, sendo capazes de intervir mais vezes e de forma autónoma, sem que o adulto tivesse lhe pedir, chegando por vezes a dizer *“e eu?”* ou então *“agora sou”*.

Eficácia: Capacidade maior ou menor de isoladamente ou em grupo, contribuir para que sejam conseguidos resultados considerados positivos no processo.

Desde que iniciamos o projeto, foi notável o envolvimento e motivação das crianças, chegando mesmo algumas a preocuparem-se com o seu comportamento, pois sabiam que a manta, só escolhia os meninos que não faziam birra *“a manta não escolhe, meninos com birra, pois não?”*.

O desenvolvimento do projeto foi sempre segundo a decisão das crianças, havendo em todos os momentos um propósito. Consideramos que foi interessante assistir às intervenções das crianças mais extrovertidas e participativas, a convocarem a opinião aos mais retraídos.

Implicação: Sentimento de pertença e responsabilidade maior ou menor que as crianças terão em relação ao projeto em que trabalham

O envolvimento do grupo de crianças foi desde o início bastante definido. O grupo de crianças demonstrou um sentido de responsabilidade para com as tarefas do projeto a que se propunha demonstrando-se sempre ansiosos por que a manta os escolhesse, ansiedade que se via na cara na hora em que a manta escolhi-a o menino ou a menina.

Negociação: Capacidade maior ou menor de lidar com situações conflituais surgidas no decurso do projeto

Quando o projeto teve início foi perceptível a capacidade de negociação entre os elementos do grupo de crianças. Inicialmente e depois de explorarem a manta livremente, o grupo começou a pensar no que poderiam fazer com a manta e na manta. Desta forma foi possível, perceber que cada criança soube dar a sua opinião, mas também respeitar a opinião do outro.

Procure caracterizar o projeto em termos de critérios de qualidade adquiridas no que diz respeito à equipa pedagógica

Adequação: Capacidade maior ou menor de resposta do projeto às necessidades identificadas no grupo com que se trabalha.

O projeto da Manta das Histórias foi pensado e planificado pela equipa pedagógica tendo em conta os interesses, as necessidades das crianças deste grupo. Consideramos que este processo foi importante para a construção deste projeto, orientando os interesses e necessidades das crianças. A equipa pedagógica pretendia também com este projeto possibilitar momentos de jogo simbólico, momentos de fantasia e magia, e ainda de imaginação, pois era a manta que escolhia e que falava apenas ao adulto. Também pelo facto das crianças terem que levar a manta para casa, a equipa pretendia que as crianças se tornassem fossem responsáveis, por tratarem bem a manta, o caderno e o livro partilhado, por relembra-rem os pais do que tinham de fazer.

Eficácia: Qualidade e/ou quantidade de efeitos (previstos ou imprevistos) para os quais o projeto poderá estar a contribuir ao longo do seu processo de desenvolvimento.

O Projeto da Manta das Histórias foi um projeto que demorou alguns meses e que possibilitou vários momentos de diálogo e partilhas das experiências vividas com esta Manta das Histórias. Momentos que serviram também para o planeamento de novas situações de aprendizagem. Como já foi referido anteriormente foi um projeto que contribuiu para a cooperação, especialmente entre a escola

família, pois a equipa pedagógica pensou ser muito importante que os pais participassem ativamente neste projeto, podendo-se mesmo dizer que se os pais não tivessem aceitado talvez o projeto não pudesse ter avançado.

Flexibilidade: Agilidade maior ou menor revelada pelo projeto em revelar a diferentes metodologias que se estejam a revelar mais adequadas às características do contexto e problemas que o projeto procura enfrentar.

Consideramos que durante o desenvolvimento deste projeto as planificações realizadas, a avaliação semanal e as reflexões permitiram uma boa gestão do tempo, e uma organização do trabalho, havendo sempre espaço para que as crianças pudessem partilhar as suas experiências. As estratégias e metodologias também mudavam, de acordo com as necessidades e interesses do grupo naqueles momentos. A equipa pedagógica teve sempre o cuidado de relacionar os conteúdos com a motivação, novos vocábulos, competências, com o objetivo de construir novas aprendizagens.

Negociação: Capacidade maior ou menor que é encontrada no projeto de identificar e compatibilizar diferentes interesses e valores presentes na população pelo projeto

A equipa pedagógica para relacionar as necessidades, interesses das crianças com as competências que consideramos mais pertinentes, dialogou com o grupo. Foi através do diálogo com todo o grupo que se chegou aos consensos dos diversos momentos, de forma a solucionar problemas e a tomar decisões, como por exemplo: quando a manta se atrasava.

Partilha: Capacidade maior ou menor que um projeto revela de proporcionar espaços de intervenção pelos quais os diferentes atores nele implicados se sintam responsáveis em práticas desenvolvidas cooperativamente.

A equipa pedagógica tentou intervir de forma a dar oportunidade a todas as crianças de participarem de forma organizada no projeto. Assim consideramos que as planificações, avaliações semanais foram métodos de trabalho que nos orientaram e nos permitiram melhorar a prática respondendo aos interesses, necessidades do grupo. Sempre que surgiam problemas, sobretudo com a ida da manta para casa das crianças, a equipa pedagógica tentava partilhar ideias, e arranjar novas soluções. Existiu também a partilha das experiências com a manta com os adultos das outras salas, com as pessoas que visitam a nossa sala como quando recebemos a visita das crianças de outra instituição pré-escolar, a nossa parceria.

Pertinência: Grau de relevância que as propostas do projeto assumem para a qualidade de vida

abrangida

A pertinência do trabalho centrou-se essencialmente nos interesses das crianças, mas também no interesse e importância que teve para fundamentar a nossa temática. Ao irmos ao encontro dos interesses das crianças, a equipa pedagógica, permitiu que à criança desenvolvesse a sua criatividade, a sua imaginação, o sentido crítico, a autonomia, a resolução de problemas, a autoestima, o respeito pelo outro e ainda a aquisição de novos vocábulos. Ainda neste projeto consideramos trabalhar outros conteúdos que se traduziram em novas aprendizagens significativas, permitindo à criança desenvolver-se e adquirir novos vocábulos.

Reflexibilidade: Estímulo maior ou menor que o projeto dá à ocorrência de atividades de auto e hetero-avaliação do processo em curso

Durante o projeto a equipa pedagógica foi avaliando as aprendizagens, comportamentos, os conhecimentos adquiridos das crianças. Mas também avaliamos a gestão do tempo, sobretudo no que tocava à ida da manta para casa das crianças, uma vez que todas tinham que a levar, avaliávamos também o nosso papel enquanto equipa pedagógica. Assim a autoavaliação e a hetero-avaliação estiveram sempre presentes no sentido de podermos melhorar o processo em curso.

Responsabilidade: Papel mais ou menos relevante que o projeto atribui aos contributos críticos da criança ou grupo de crianças que intervêm no projeto (difusão e uso das informações)

Desde que iniciamos o projeto até o seu culminar, as crianças e os pais participaram de forma ativa e crítica uma vez que foram os principais intervenientes no desenrolar deste projeto. As críticas e as opiniões que eram realizadas até mesmo pelos pais, contribuíram em diversas situações para a melhoria do projeto e para uma avaliação pertinente do projeto que possibilitou adequar as estratégias e comportamentos.

Anexo XXXVII – Reflexão da Dinamização da Biblioteca (excerto)

O espaço é um fator importante no desenvolvimento da criança. Segundo as orientações curriculares para a educação pré-escolar, *“os espaços de Educação Pré-Escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender”* (Ministério da Educação, 1997, pp: 37), depois das leituras realizadas das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, ficamos a compreender melhor que a reflexão que se faz sobre a funcionalidade e adequação do espaço e materiais

permitem que a sua organização possa ser alterada tendo em conta as necessidades, interesses e evolução do grupo de crianças.

O espaço é então uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento e desenvolvimento das estruturas básicas de cada criança.

O espaço representa ainda, não só um ambiente de aprendizagens, como também um contexto de significados, uma vez que em conjunto com os materiais, constitui o cenário onde as figuras das ações educativas atuam, sendo importante que um educador se questione sobre a função e as finalidades educativas de forma a planejar e fundamentar as razões da sua organização.

Segundo Zabalza a educação infantil, possui características muito peculiares, no que se refere à organização do espaço-sala, precisando, pois de *“espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados [...] também é importante que exista um espaço onde possam ser realizadas tarefas conjuntas de todo o grupo [...]”* (Zabalza, 1996: pp. 50).

[...]

A biblioteca tem sentido enquanto área de um jardim de infância, quando proporciona às crianças mais uma forma lúdica, para que estas possam enriquecer as suas experiências e desenvolver os seus conhecimentos. [...] segundo Sophia de Mello Breyner Andresen *“o livro afina a sensibilidade, esclarece a inteligência, apura o pensamento, alimenta a imaginação, acorda a consciência, porque desenvolve o sentido da responsabilidade, da liberdade e da escola”* (In Martins, 1995: pp. 22), por isso é que segundo as Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) é importante que a criança estabeleça desde cedo o contacto com esta área. A biblioteca é uma das áreas com grande importância no jardim de infância, pois desenvolve na criança o gosto pela pesquisa, pela leitura, pelo livro e até permite que a criança desenvolva o seu espírito crítico, a sua criatividade, entre muitas outras coisas, pois, nesta área a criança pode manipular livros, inventar, contar e ler histórias, de forma autónoma e livre.

[...]

Ao fazermos a dinamização desta área tivemos que ter em conta: os objetivos da aprendizagem; as situações de aprendizagem; o papel do educador; a organização do espaço, dos recursos materiais e humanos e a organização do tempo.

Em relação aos objetivos de aprendizagem podemos referir:

Os objetivos gerais –

Descobrir o livro como um amigo, que abre as portas da imaginação e da criatividade, assim como do mundo, de si próprio e do outro; Descobrir a capacidade de comunicar, enquanto relação com o outro, com o mundo, com a vida; “Crescer” no conhecimento de forma lúdica.

E os objetivos relacionados com as áreas de conteúdo abrangidas pela área da biblioteca.

Na área de Formação Pessoal e Social

Colaborar na criação de regras para a biblioteca; Participar nas actividades e em situações vivenciadas na biblioteca; Cooperar na organização e arrumação dos materiais; Partilhar os materiais existentes na área; Ser responsável pelas tarefas assumidas; Respeitar a opinião do outro.

Na área de Expressão e Comunicação – domínio da linguagem oral e expressão dramática

Adquirir e utilizar novo vocabulário; Desenvolver a capacidade expressiva participando nas actividades de dramatização; Interagir com outras crianças em actividades de jogo simbólico; Utilizar diferentes formas de mimar e dramatizar – fantoches e sombras chinesas; Explorar a linguagem com carácter lúdico – lengas-lengas, rimas; Descobrir o sentido estético da língua materna através da poesia; Utilizar um livro como meio narrativo; Utilizar e explorar diferentes tipos de suportes escritos – jornais, revistas.

Na área do Conhecimento do Mundo

Saber nomear e utilizar diferentes equipamentos e utensílios – computador, leitor de CD’S, fantoches; Conhecer alguns aspectos do ambiente natural e social; Utilizar diferentes materiais de consulta.

Em relação às situações de aprendizagem:

Hora do conto realizado pelo Educador; Projeto a Manta das Histórias; dramatização de histórias; elaboração de regras; envolvimento dos pais nas actividades de leitura – contos das histórias pelos pais; participação na Feira do Livro; introdução da mala das histórias.

Quanto ao papel do educador:

Motivar o gosto e interesse pelo livro e pela palavra escrita; Contar histórias de forma criativa; Promover situações de diálogo entre as crianças; Apelar ao desenvolvimento expressivo das crianças; Partilhar com as crianças as suas estratégias de leitura; Ajudar a criança a distinguir o que é imaginário e o que é real; Permitir o contacto e a frequência de bibliotecas; Incluir os pais nas actividades da

leitura; Permitir que a criança descubra o gosto pela leitura; Permitir que a criança desenvolva a sensibilidade estética; Potenciar a formação pessoal e a interação social; Desenvolver na criança a capacidade de expressão e comunicação; Ajudar a criança a desenvolver a sua criatividade; Encorajar a criança a procurar soluções para ultrapassar dificuldades; Permitir que a criança participe num grupo; Permitir à criança a construção de histórias de forma autónoma; Fazer com que a criança desenvolva a sua consciência fonológica; Fazer com que a criança respeite a opinião do outro; Incentivar o gosto pela pesquisa; Estimular na criança o desejo de dominar os mecanismos da leitura; Criar hábitos de manuseamento e acesso ao livro e por fim incentivar para a partilha de informação.

Quanto à organização do espaço:

No que diz respeito à organização do espaço, este não permanece com a mesma disposição durante o ano letivo, pois ou se muda mesmo a disposição dos materiais ou ao longo do ano vão se “acrescentando” mais materiais.

Esta área é composta por zonas de pesquisas, zonas reservadas para as leituras e ainda uma zona para um mini descanso. Por fim, é um espaço que está organizado para pequeno e grande grupo.

Quanto à organização dos recursos:

Recursos materiais – Livros; Estante; Almofadas; Fantoques; Manta; Fantocheiro; Flanelógrafo; Cartazes.

Recursos humanos – Educadora; auxiliar; crianças; estagiária; pais.

Quanto à organização do tempo:

A organização do tempo faz-se a partir do diálogo com as crianças, onde se decide o máximo de elementos a estar presentes na área da biblioteca.

A biblioteca é uma das áreas que está aberta a tempo inteiro, dando a oportunidade a todas as crianças de a utilizarem tanto de manhã como de tarde.

Anexo XXXVIII – Registo da Atividade de Catalogação dos Livros (exerto)

Data: 24 de abril de 2013

Local: Sala dos 3 anos

Objetivos: Saber pegar no livro corretamente; utilizar o livro como meio narrativo; reconhecer o livro como um “amigo”; colaborar na criação de regras para a biblioteca; respeitar as regras; cooperar na organização das histórias que fazem parte do projeto da manta – correspondência; participar na reorganização da biblioteca;

Recursos:

Materiais: Livros de histórias; fotografias dos livros;

Humanos: Educadora, Estagiária, Auxiliar e crianças que já levaram a manta

Estratégias:

Dinamização da Biblioteca - catalogação dos livros.

Descrição:

[...]

Hoje a Joana esteve a colar as fotografias dos livros que vieram com a manta das Histórias no armário que está na nossa Biblioteca. Quando chegamos à sala depois de dormir, sentamo-nos e fizemos um jogo. A Joana tirou todos os livros do armário e pôs no chão. Depois esteve a explicar o que tinha feito e que havia novas regras na biblioteca – só podem estar quatro meninos, os livros não podem estar no chão, cada livro tem a sua casinha, temos que ver os livros com muito cuidado, só podemos ver um livro de cada vez. Depois a Joana chamou um menino de cada vez e pediu que ele fosse arrumar o livro na sua casinha.

(texto elaborado pelo grupo de crianças dos três anos)



Primeiro a Joana colou as fotografias dos nossos livros





A Joana espalhou todos os livros da manta no chão e depois tivemos que os arrumar em cima das fotografias deles foi um jogo.



Agora a nossa biblioteca está mais arrumadinha. Fica mais bonita



Avaliação: (26 -04-2013)

Ao contrário das avaliações de todas as outras atividades, a avaliação desta atividade – organização dos livros, não nos foi possível realizar de imediato, pois não sabíamos que impacto ia ter esta atividade.

[...]

Com esta atividade pretendemos que as crianças explorassem de uma forma mais organizada e com mais responsabilidade a biblioteca, tendo que manusear os livros com todo o cuidado, respeitando as regras criadas para tal. Paralelamente queríamos também que as crianças desenvolvessem competências ao nível da matemática, nomeadamente ao nível da seriação, uma vez que as crianças tinham de separar os livros que vinham com a manta, dos livros que não fazem parte da manta e associação, pois as crianças têm que arrumar os livros da manta nas suas respetivas casinhas, ou seja, as crianças têm que colocar cada livro em cima da imagem do próprio livro. Tendo em conta todos estes aspetos propusemos então alguns objetivos que agora com o passar do tempo consideramos terem sido alcançados, embora ainda por vezes ainda tenham de ser lembrados.

Depois de fazermos esta organização dos livros da biblioteca, é possível verificar que esta organização foi benéfica para o grupo de crianças, o que nos leva a refletir que esta mudança aconteceu na altura certa. Pois as crianças já se organizam muito melhor, frequentam muito mais a biblioteca, até mesmo aqueles elementos que quase nunca iam para a biblioteca agora sentem necessidade de passar tempo nela, as crianças já respeitam muito mais o livro, manuseando-o agora com cuidado, dizendo sempre *“os livros não são para estar no chão”* ou então *“olha não é assim que se vê, tens que fazer assim”*. Agora já não é preciso perguntar *“porque não vais ver um livro?”*, pois as crianças já o fazem autonomamente.

[...]

No que concerne à minha prática, posso dizer que esta passou por apoiar as crianças, tendo em conta os seus interesses, permitindo que explorassem as suas questões e descobertas autonomamente. Por tudo o que referi anteriormente considero que esta atividade serviu de aprendizagem para as crianças, mas também para mim como futura profissional. Porquê? Porque considero que como futura educadora é importante proporcionar experiências diferentes às crianças, e não apenas atividades que por vezes já são rotineiras, embora também importantes.

[...]

Anexo XXXIX – Incidente Crítico do dia 26 de abril de 2013

Nome da criança: Vários elementos

Observadora: Joana (estagiária)

Idade: 3 anos

Contexto de observação: área da biblioteca.

Observação:

Depois de fazermos uma organização dos livros da biblioteca, foi e tem sido possível observar que as crianças já frequentam muito mais este espaço – quando chegam de manhã, durante o dia, ou mesmo depois da hora do sono, já respeitam muito mais o livro, manuseando-o agora com cuidado, dizendo sempre “os livros não são para estar no chão” ou então “olha não é assim que se vê, tens que fazer assim”. Têm partilhado os seus livros com os amigos, fazem leituras para si, mas também para o outro, chegando mesmo a formar filas com as cadeiras, de forma a ficarem todos juntos.





Estamos a explorar os
livros novos da
biblioteca

Anexo XL – Registo do Projeto o “Mar” (excerto)

[...]

Motivação

[...]



[...]

Fase 1 – Definição do Problema

Depois de decidirmos em conjunto o tema que iríamos abordar, demos início à planificação. Num primeiro momento e tendo em conta todos os interesses, e conhecimentos das crianças, fizemos o levantamento do que as crianças sabiam, queriam saber e queriam fazer. Levantou-se então uma questão “O que vemos no fundo do Mar?”.

Teia com as
respostas do grupo
de crianças



[...]

Fase III - Execução

Etapa 1 - Hora do conto – Reconto da história Nadadorzinho



A Joana contou-
nos a história do
Nadadorzinho

Etapa II - Registo gráfico da história



Primeiro pintamos com vários azuis



Depois pusemos uma folha em cima da folha com tinta e alisamos com as mãos. No fim tiramos a folha branca, ficou tudo misturado.





Por fim desenhamos o nadadorzinho e o cardume



Penduramos os nossos desenhos. E está feito o nosso fundo do mar

Introdução de aquário e de três peixinhos



Pusemos pedrinhas pequeninas com muitas cores, pedras grandes, algas e conchas.



Pusemos o Nadadorzinho na sua casinha nova.



Falamos com a mãe do Nadadorzinho, pois ele queria ter amigos ou uma família.



Os amigos do Nadadorzinho chegaram



Fase IV – Avaliação e Divulgação.

[...]

Existiu também a partilha do que se estava a fazer com os adultos das outras salas uma vez que no final foi objetivo do grupo, realizar uma apresentação para os pais. Em conjunto com a professora de música da instituição, preparamos a festa de final do ano. Achamos que era interessante pegarmos no tema do projeto “O Mar” e tendo como ponto de partida a história do Nadadorzinho, transformarmos a sala no fundo do mar, e as crianças nos peixinhos que nele habitam para realizarmos o teatro. Partindo desta mesma história decidimos ainda criar uma música sobre este mesmo peixinho.

Partilhamos ainda o projeto com todos os que vieram visitar a nossa sala, e falamos, por exemplo, da instituição pré-escolar com a qual estabelecemos parceria, até porque também a sala com qual contactamos tinha também como projeto o fundo do mar.

Avaliação das crianças. O que mais gostamos:

“da história que tu contaste; de pintar o mar e de fazer os peixinhos; de termos um aquário com o nadadorzinho e com o seu cardume como na história; de

arranjarmos o aquário para os peixinhos; de tratar dos peixinhos; de dar comidinha aos peixinhos; de tocar os instrumentos para a música que a M. ensinou sobre o nadadorzinho”.

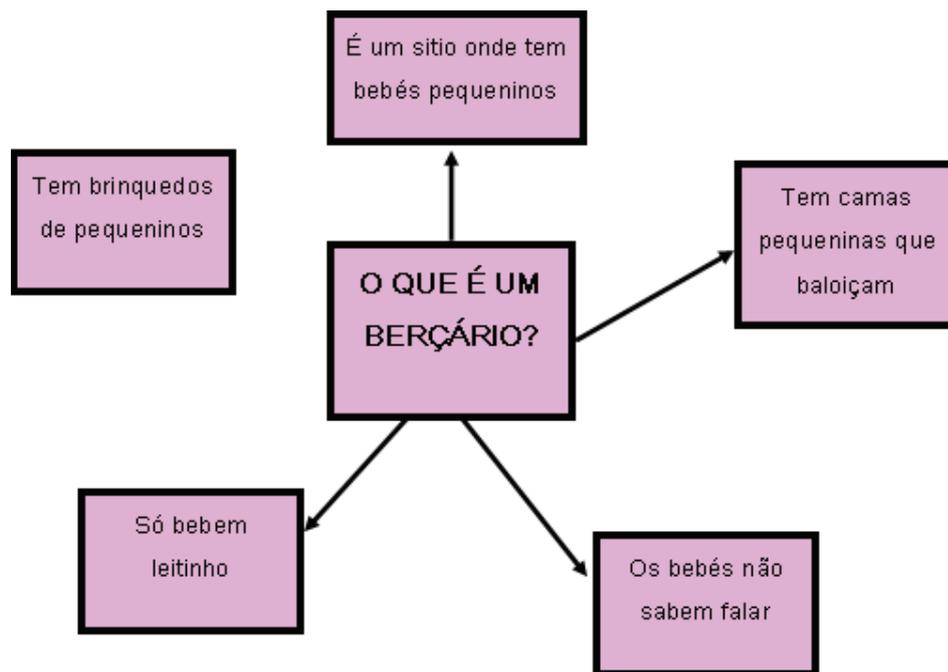
Anexo XLI – Registo do Projeto o “Berçário” (excerto)

[...]

Fase I - Definição do problema

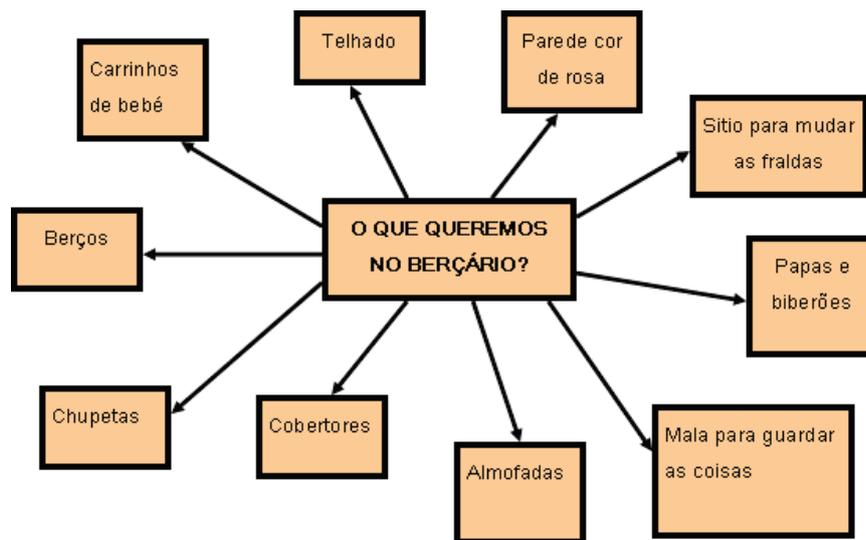
Reunimos as crianças e questionámo-las sobre o que estava a acontecer neste espaço: “O M. e o A. vão para dentro do armário e não é, é para pôr as coisas”, “nós somos as mããs e temos que dar o leitinho aos nossos bebês”, “às vezes a S. tira a manta do meu bebé e não partilha”. Após esta discussão, as crianças constaram que precisávamos de mais caminhas uma vez que existem bastantes bebês. Assim as crianças propuseram transformar a casinha em berçário como a sala da S.

Levantou-se então a questão: **O que é um berçário?**



Entretanto, a R. partilhou: “sabes T., o berço do meu mano baloiça, mas a minha mamã não deixa mexer porque senão ele pode cair”.

Percebemos que as crianças têm capacidade de relacionar conhecimentos que fazem parte das suas vidas com os conhecimentos explorados da sala. Para dar início à alteração do espaço, questionamos as crianças sobre o que gostariam de ter no berçário.



[...]

Fase III – Execução

Etapa I – O teto e as paredes



[...]

Etapa V–As fotografias de quando éramos bebés

Os corações foram recortados e colados na parede. Entretanto a R. disse:

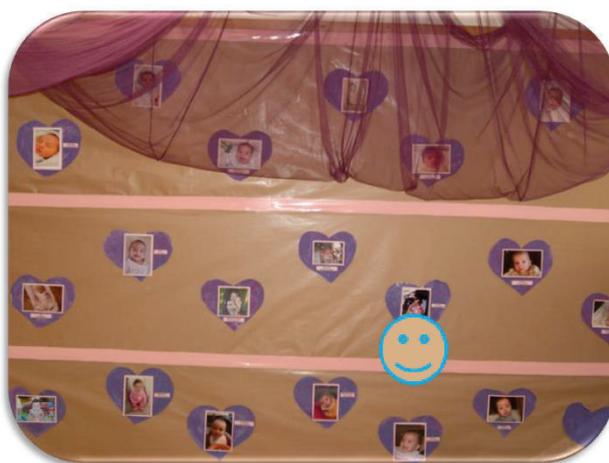
“- Ó T. sabias que o meu maninho vai fazer anos na sábado?”

- Vai fazer anos? Quantos anos R.?

- Menos de um! “a mãe interveio e disse: “vai fazer 5 meses”.

Aproveitamos esta conversa para questionar o grupo sobre a idade dos

bebés do berçário: “Têm 0 anos!”, “Ainda não têm nenhum ano porque são muito pequeninos!” Provocamos as crianças com a questão: “Sabiam que vocês também já tiveram 0 anos? A T., a Joana e a T. também já foram bebés com 0 anos igual aos bebés do berçário. E se todos nós trouxéssemos uma foto (com zero anos) para colocar nos corações da parede? Desta forma ficaremos todos juntos.” A proposta foi aceite com tal entusiasmo que nesse mesmo dia algumas crianças arrastaram os pais para verem o berçário da sala. [...]



Pedimos, partilhamos com os amigos as nossas fotografias de quando eramos bebés.

Etapa VI– Tivemos uma visita



Entretanto, recebemos a visita de bebé S., do berçário.

Etapa VII–Construímos um baú

Construímos um baú para o berçário, onde as crianças pudessem arrumar todo o material que utilizaram durante as brincadeiras no berçário.

Uma caixa de cartão, esponja, pano e cola...



Forramos a caixa com a esponja



Etapa VIII– Exploramos o baú

Depois de concluída a construção do baú, as crianças tiveram a oportunidade de procurar um elemento do berçário (manta, boneco, roupa...) e arrumá-lo no seu interior.



Etapa IX - Construimos um fraldário

Construimos um fraldário, para que as crianças pudessem mudar as fraldas aos bebés, como existe na sala da S.



Etapa X- Exploramos o fraldário

Depois de concluída a construção do fraldário, as crianças tiveram a oportunidade de procurar um bebé, e fingir que lhe estavam a mudar a fralda.



Fase IV – Divulgação e avaliação

Num primeiro momento da construção deste projeto, pedimos a algumas crianças para desenharem corações, mas tal tarefa tornou-se impossível, pois elas não o conseguiam fazer. Durante a construção dos corações, onde as crianças tiveram uma participação mais ativa foi muito interessante observar o trabalho em equipa, realizado pelas crianças, ao segurarem o coração para não sair do lugar e desta maneira tornar-se mais fácil para quem o contornasse.

Fazendo agora uma retrospeção do que foi vivenciado com este projeto, podemos dizer que à medida que o espaço do berçário foi sendo construído, as crianças iam explorando este mesmo espaço com as suas brincadeiras. De forma

criativa, espalham as mantas pelo chão, inventam berços, despem os bebés. Esta dinâmica provocou uma maior desarrumação, pois as crianças não sabiam muito bem onde arrumar todos os objetos pertencentes aos bebés, daí a necessidade que sentimos em construir o baú. Como podemos ver na Fase III etapa VII e VIII.

O projeto o Berçário, foi pensado e planificado tendo em conta os interesses, as necessidades das crianças deste grupo. Pretendeu-se com este projeto possibilitar momentos de jogo simbólico, momentos de fantasia e magia, e ainda de imaginação, pois eles iram ser os mães, os pais, dos bebés do berçário.

Consideramos que durante o desenvolvimento deste projeto as planificações realizadas, a avaliação semanal e as reflexões permitiram uma boa gestão do tempo, e uma organização do trabalho. As estratégias e metodologias também mudavam, de acordo com as necessidades e interesses do grupo naqueles momentos, mas também sempre que se via que determinado material não era o ideal, tendo que refletir de novo e pensar no material que seria mais adequado, por exemplo, na escolha do material para fazer as caminha, o baú e até o fraldário, pois se inicialmente pensamos que “aquele” material era o melhor, quando começamos a construir, chegamos à conclusão que não o era, então tivemos que refletir e pensar num novo material. Consideramos que o adulto teve papel muito ativo, visto ter facilitado o diálogo entre as crianças e orientando-as e ter criado novos momentos de aprendizagem. Apesar disso, o entusiasmo das crianças foi suficiente para que as dúvidas surgissem e a conversa se prolongasse.

Foi também importante a visita que tivemos de um do bebé S. do berçário, as crianças acarinharam-no, cantaram-lhe muito baixinho que acabou por adormecer. Foi muito gratificante observar o cuidado que tiveram com o este bebé.

[...]



“Nós somos os pais, as mães foram passear”.



“Os nossos bebés estão a ver o teatro”

As crianças foram ao berçário brincar com os bebês.



E para terminarmos este nosso projeto, convidamos algumas crianças da sala dos bebês desta instituição, para virem à nossa sala (sala dos três anos) ver o nosso Berçário. As crianças da sala dos três anos tiveram então a oportunidade de receber na sala dois bebês do berçário. Foi gratificante observar a interação entre as crianças



Avaliação da criança. Eu gostei mais de:

“Arrumar o berçário; de brincar com os bebês do berçário; de brincar com os bebês; de trazer as fotografias; de construir o berçário com as fotografias de bebês; de escolher a minha fotografia que eu mais gostei; de fazer o meu coração com lápis, ficou bonito e nós ajudamos e seguramos o coração dos nossos amigos; pintar o coração com roxo, mas primeiro misturamos rosa e azul e ficou roxo; de colar a minha fotografia; dos bebês do berçário e da visita que eles fizeram; de pôr os bebês a sério no berço, na banheira e de dar o biberão; tratar bem dos bebês de 0 anos; de brincar com os bebês a sério aos bebês e com os brinquedos; de brincar com os bebês pequeninos e eu era a mãe deles; de dar comida aos bebês, sopa sem couves; de ser a mãe e de brincar com os bebês; tratar bem dos bebês quando estão doentinhos e com doi doi na perna; de brincar aos pais, mas não sabia do bebê, eu era o pai e o

bebé o filho; do meu pai que veio tratar dos bebés, fazer consultas aos bebés; fazer espetáculos no berçário para os bebés; da história que A J. contou dos três porquinhos; de ajudar a fazer os berços; de ajudar a fazer o baú para arrumar as coisas; de trazer o meu bebé de casa para o berçário”.

Anexo XLII – Registo do Projeto a “Fábrica dos Instrumentos Musicais” (excerto)

[...]

Fase III - Execução

Construção da Fábrica dos Instrumentos Musicais

Depois de escolhermos os materiais, e de decidirmos o que iríamos construir em primeiro lugar, demos então início à construção da Fábrica dos Instrumentos Musicais, onde posteriormente vamos construir os nossos instrumentos.

[...]

Construção das paredes

Depois de realizados os nossos coletes, ficamos prontos para começar a construir as paredes em placas de mdf, uma vez que o primeiro material escolhido (cartão) era um pouco mais frágil.



Ajudamos a Joana a unir as paredes da fábrica. Abrimos uns buracos que vão ser as janelas

Depois de construirmos as paredes, tivemos ainda que pensar como as iríamos pintar e que cores iríamos utilizar. Para escolhermos as cores formamos conjuntos, pegamos então em legos azuis, vermelhos, verdes e amarelos, depois de expormos os legos à frente das crianças pedimos a cada uma que fosse buscar o lego da cor que gostaria de pintar as paredes e o colocasse em cima das mesmas, e sempre que

escolhiam uma cor que já tinha sido escolhida tinham que colocar essa peça de lego em cima do lego que foi posto em primeiro lugar.



Depois escolhemos as cores, de que mais gostamos para pintar as paredes.

Depois de todas as crianças terem feito a sua escolha, chegamos à conclusão que as cores preferidas eram o azul e o vermelho, que por sua vez ficaram com o mesmo número de peças. Qual seria então a solução? A solução era então pintar as paredes de vermelho e azul, proposta dada por uma das crianças do grupo *“pinta-se com as duas cores”* G.

Com o problema resolvido passamos à pintura das paredes com esponja.



Estamos a pintar as paredes

Depois de construirmos as paredes que abrem e fecham estivemos a colar nas paredes da sala uns azulejos azuis, que pintamos com cotonetes e que agora vão servir para decorar uma das paredes da fábrica.



Construção das Janelas

Assim que acabamos de decorar a parede da sala, começamos a construir as janelas, da parede que abre e fecha. Para estas janelas, usamos um plástico e umas fitas pretas para pôr à volta.



Construção do Teto

Finalmente e depois de acabarmos as paredes começamos a construir o teto da nossa fábrica. A Joana e a T. cortaram fitas de tecido branco, umas fitas muito grandes e com a ajuda da T. penduramos.



Depois penduramos no teto os desenhos que fizemos com uns lápis mágicos da fábrica que gostávamos de construir.



Por fim colou-se numa parede o nome do projeto que fizemos – **A Fábrica dos Instrumentos Musicais.**



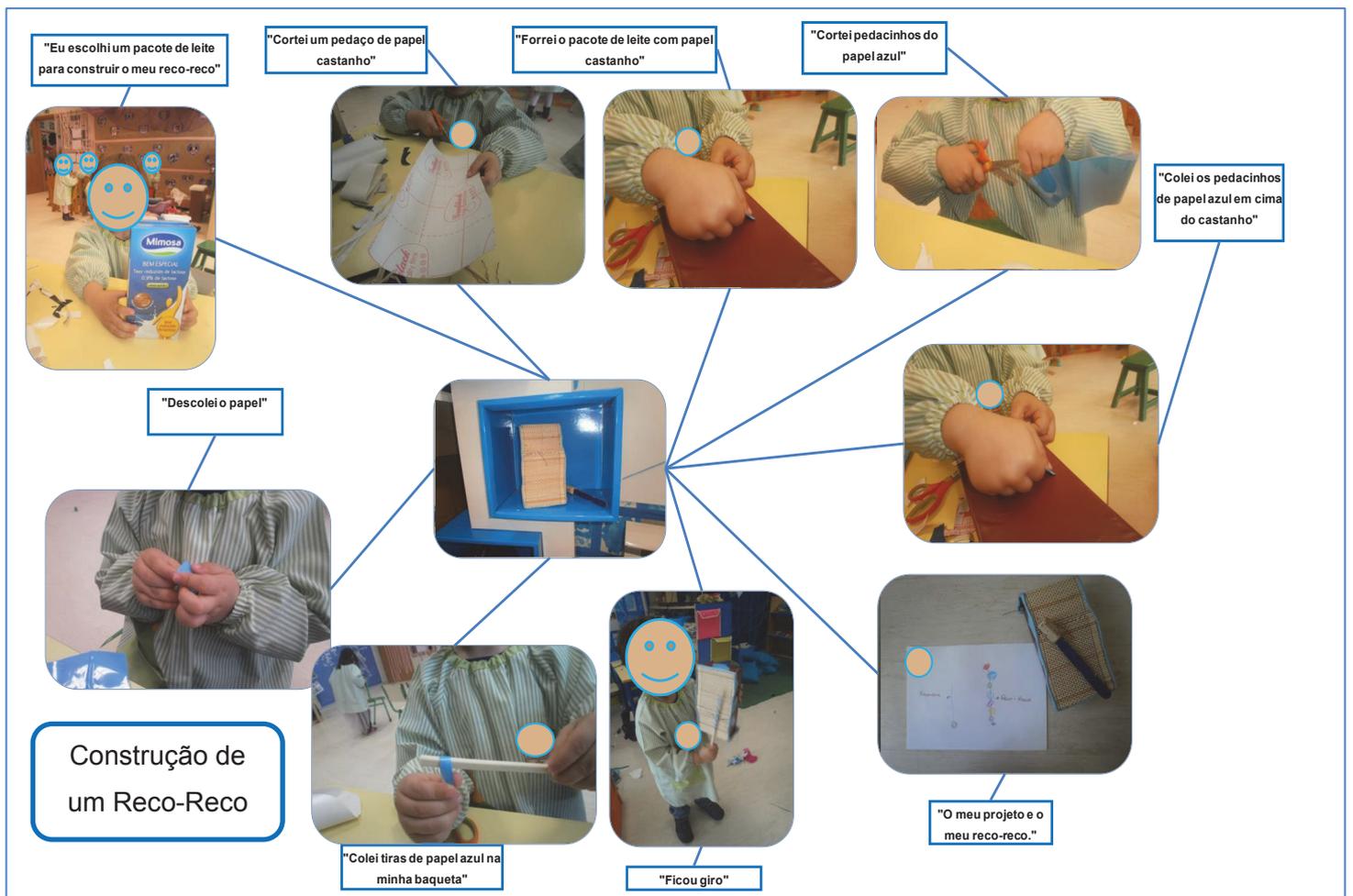
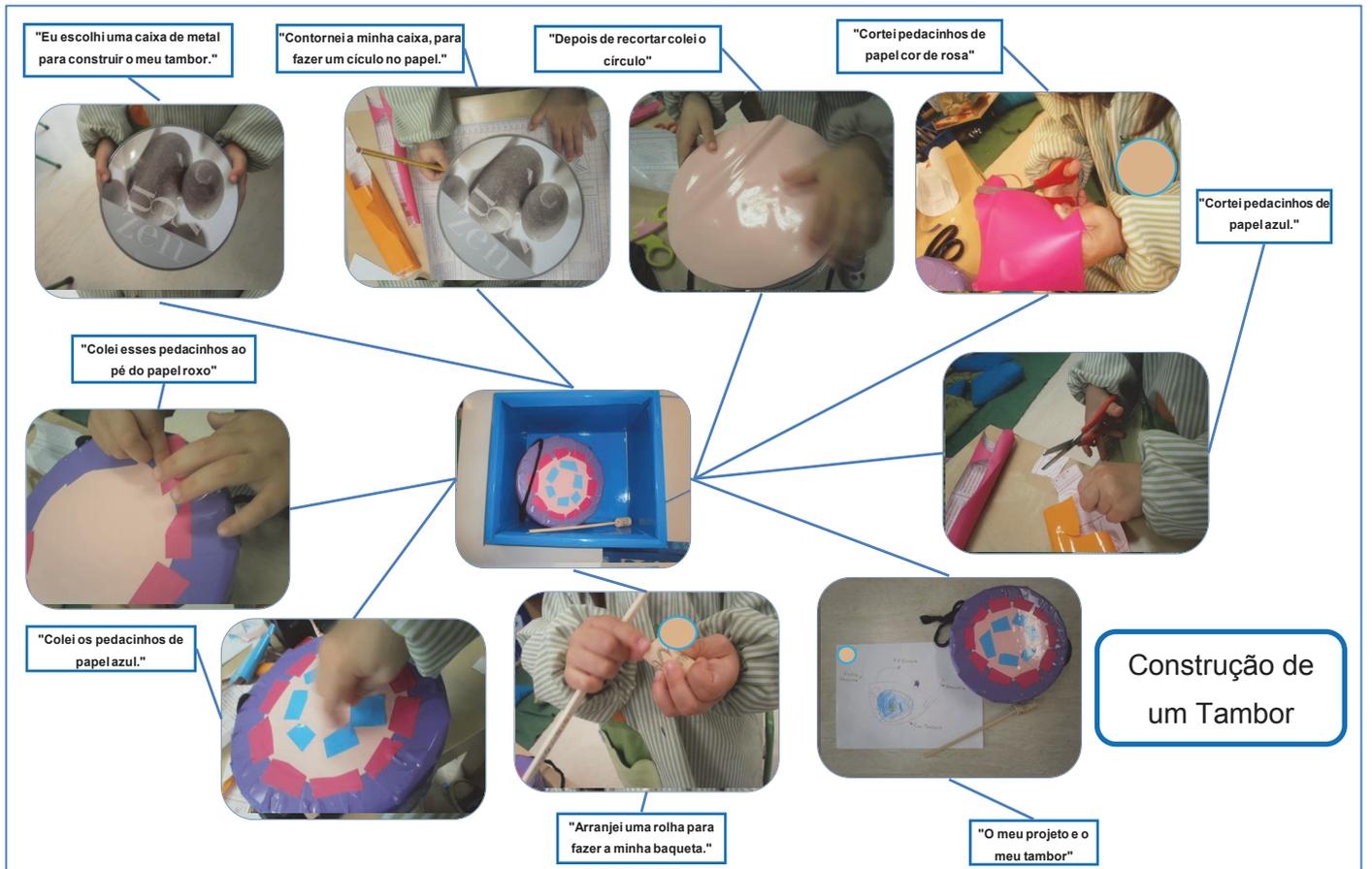
E terminamos assim a construção da nossa Fábrica.



Construção dos Instrumentos Musicais

Construída a fábrica começamos finalmente a construir os nossos instrumentos musicais. Mas antes de iniciarmos a construção dos instrumentos, surgiu a necessidade de arrumarmos todos os materiais que tínhamos na fábrica, materiais que vão servir para a construção dos instrumentos. Então construímos um ecoponto.





"Eu escolhi uma garrafa para construir o meu reco-reco"



"Pintei pausinhos de amarelo"



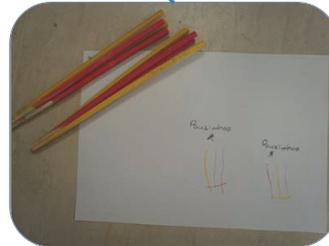
"Pintei pausinhos de cor-de-rosa"



Construção de Pausinhos



"Prendi os pausinhos com fita cola"



"O meu projeto e o meu reco-reco"

"Eu escolhi um copo de iogurte para a minha maraca, deitei arroz lá dentro e cortei um papel às cores"



"Colei o papel"



Construção de uma Maraca

"Enrolei na tampa um fio azul"

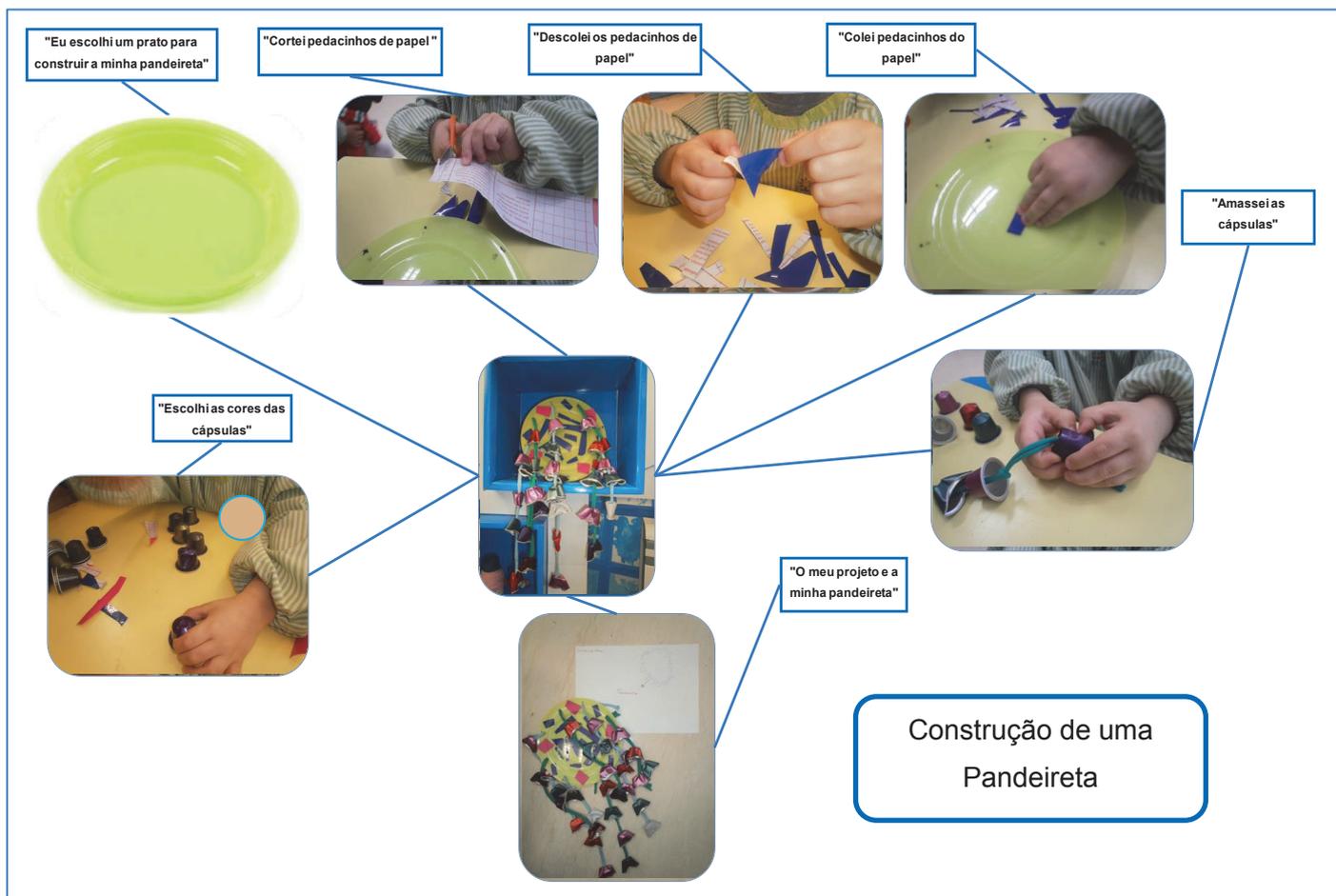


"Colei no fundo uma fita cor-de-rosa"

"O meu projeto e a minha maraca"



"Mostrei a minha maraca aos meus amigos"



Fase IV – Avaliação e Divulgação:

O projeto a Fábrica dos Instrumentos Musicais, foi pensado e planificado pela equipa pedagógica tendo em conta os interesses (pelos instrumentos musicais) e necessidades das crianças deste grupo.

A pertinência do trabalho centrou-se essencialmente nos interesses das crianças, mas também no interesse e importância. Ao irmos ao encontro dos interesses das crianças, a equipa pedagógica, permitiu que à criança desenvolvesse a sua criatividade, a sua imaginação, o sentido crítico, a autonomia, a capacidade para resolver problemas, a autoestima, o respeito pelo outro e ainda a aquisição de novos vocábulos, pois cada criança era autónoma na escolha que fazia para construir o seu instrumento.

No desenvolvimento de todo este projeto sentimos uma forte colaboração por parte das crianças, demonstrando sempre preocupação em perceber o que realmente tinham de fazer e até por vezes receio de não fazer as tarefas de forma positiva, notou-se também por parte das crianças o gosto por se ajudarem umas às outras, quando surgia uma dificuldade, por exemplo, na construção dos coletes para os construtores, onde tiveram que utilizar a tesoura, as crianças com mais habilidade

ajudaram as que ainda demonstravam alguma dificuldade, ou então na construção dos instrumentos quando as crianças ajudavam o outro a construir o seu instrumento.

Os pais também se disponibilizaram para participar no projeto, só pelo facto de quererem ir à sala fazer atividades de música, atividades que estivessem ligadas ao nosso projeto.

Este projeto foi sendo divulgado ao longo do processo da construção dos instrumentos musicais. Esta divulgação aconteceu em diferentes momentos: utilizando os instrumentos construídos em interação com a professora de música da instituição; quando temos visitas na sala, acompanhando musicalmente uma atividade realizada por um pai (capoeira), cantamos e tocamos com os instrumentos musicais, ou então quando recebemos a visita na sala de outra instituição de ensino pré-escolar, que expressou vontade em conhecer a Fábrica dos Instrumentos Musicais e os instrumentos; em jogos musicais; utilizamos também os instrumentos musicais para ensaiarmos a música para a festa de final de ano. No entanto pretendemos continuar a divulgação na apresentação do teatro na reunião de pais final e por fim na visita à faculdade para as alunas da professora I.C.

Avaliação das crianças. O que eu mais gostei:

“foi de tocar o meu instrumento; de ouvir os instrumentos dos meus amigos, o meu instrumento é um tambor; de escolher um instrumento para construir, um tambor; da minha mãe que veio à sala fazer o ecoponto do lixo; de fazer o meu pau de chuva; de fazer um tambor; de construir o meu pau de chuva; de fazer a minha maracá; foi de construir o meu instrumento que é a minha pandeireta; eu gostei de fazer o meu instrumento o tambor e que o meu pai ouviu o som dele; gostei de construir o meu reco-reco”.

Anexo XLIII – Registo das fases da “Árvore do Jardim”

Registo da Nossa Árvore do Jardim nº1

Data: 17 de outubro de 2012

Local: Sala dos 3 anos

Objetivos: Contactar com diferentes elementos, como o jornal; contactar com elementos da natureza; partilhar as aprendizagens.

Recursos:

Materiais: Jornal; cola branca; folhas, pinhas.

Humanos: Educadora, auxiliar, estagiária e crianças.

Descrição

Durante o outono todos juntos decidimos criar uma árvore do jardim. Mas esta árvore é muito especial, porque nos seus ramos ao longo do ano vamos pendurar muitas coisas. Primeiro rasgamos tiras de jornal e depois colamos as tiras no tronco (pilar da sala) da nossa árvore com cola branca, uns meninos punham a cola e os outros colavam. Fizemos os ramos com pauzinhos depois escolhemos as folhinhas e as pinhas e penduramos nos ramos.

(texto elaborado pela sala de três anos)

Como construímos:



Forramos o tronco com papel de jornal e pusemos os ramos



Em seguida exploramos/brincamos com as folhinhas e as pinhas, tinham cores e feitios diferentes, para pendurar nos ramos da árvore.

A nossa árvore



2º Registo da Nossa Árvore do Jardim

Data: 30 de novembro de 2012

Local: Sala dos 3 anos

Objetivos: manusear diferentes materiais; nomear momentos importantes da vida pessoal e da comunidade (vivência do Natal); partilhar as aprendizagens.

Recursos:

Materiais: Cartão; tesoura; revista, canetas.

Humanos: Educadora, auxiliar, estagiária e crianças.

Descrição

A nossa árvore do jardim tem agora nos ramos as cartas que fizemos para o pai natal. Primeiro escolhemos o que queríamos e depois colamos nas cartas. Depois penduramos nos ramos da nossa árvore. As cartas têm formas diferentes e ficam giras na árvore.

(texto elaborado pela sala de três anos)



A nossa árvore do jardim com as cartas para o Pai Natal

3º Registo da Nossa Árvore do Jardim

Data: 13 de fevereiro de 2013

Local: Sala dos 3 anos

Objetivos: saber nomear as diferentes partes do corpo humano; representar graficamente o corpo humano; nomear momentos importantes da vida pessoal e da comunidade (vivência do carnaval); partilhar as aprendizagens.

Recursos:

Materiais: folhas brancas; canetas e fotografias individuais de cada criança mascarada.

Humanos: Educadora, auxiliar, estagiária e crianças.

Estratégias –

Cada criança deverá registar graficamente o seu fato de carnaval.

Descrição

Depois de muito brincarmos no carnaval com os nossos amigos, quisemos desenhar os nossos fatos de carnaval, porque estavam giros. Fizemos o desenho numa folha branca e utilizamos canetas especiais. Depois dos nossos desenhos estarem prontos a T. pendurou-os nos ramos da nossa árvore do jardim, para os nossos pais verem. Ficam muitos giros.

(texto elaborado pela sala de três anos)

A árvore do jardim com os registos dos fatos de carnaval pendurado



Avaliação:

Foi uma atividade que permitiu que cada criança recordasse e partilhasse com o outro, alguns momentos vividos no dia de carnaval, sobretudo com os pais que não estiveram presentes nesse dia. As crianças estão constantemente a chamar os pais à sala, para estes procurarem nos ramos da árvore o seu desenho respetivo.

Foi também uma atividade importante no sentido em que as crianças puderam explorar um bocadinho mais a figura humana, sendo este um dos objetivos a alcançar, ou seja, com esta atividade pretendeu-se também que as crianças começassem a representar graficamente a figura humana, deixando para trás os girinos.

E foi assim que mais uma vez se expôs na nossa árvore do jardim, as atividades realizadas partilhando com o outro as experiências vividas.

4 ° Registo da Nossa Árvore do Jardim

Data: 18 de abril de 2013

Local: Sala dos 3 anos

Objetivos: Contactar com diferentes materiais – cartão e serrim; contactar com elementos da natureza – flores e folhinhas; partilhar as aprendizagens; reconhecer as diferentes estações do ano – Primavera; utilizar diferentes técnicas de expressão: colar, carimbar; nomear cores; ordenar segundo quantidades; conhecer a noção de número.

Recursos:

Materiais: cartão; tintas - branca e duas tonalidades de cor-de-rosa.

Humanos: Educadora, auxiliar, estagiária e crianças.

Estratégias:

Em primeiro lugar observar a natureza e as mudanças que nela ocorrem por causa da chegada da Primavera.

Construir flores para decorar a árvore do jardim da nossa sala - atividade realizada em pequenos grupos.

Descrição

Depois de irmos à Quinta do Covelo, ver as árvores cheias de flores, porque chegou a Primavera, e de vermos a árvore que temos no nosso recreio também cheias de folhinhas, pintamos flores para a nossa árvore do jardim, porque ela está muito triste. Primeiro escolhemos a cor que queríamos pintar as flores. Ganhou o conjunto dos meninos que escolheram o cor de rosa, porque tinha mais. Pintamos com cor de rosa muito clarinho e escuro, e também com branco. Prendemos com corda uma esponja no lápis e depois pintamos fazendo assim (fazem o movimento de martelada – carimbo). Depois pusemos uma bolinha amarela no meio.

(texto elaborado pela sala de três anos)

Como construímos e pintamos as flores:



Primeiro escolhemos as cores – fizemos uma bolinha no papel.



Casinha dos meninos que escolheram a cor rosa



Casinha dos meninos que escolheram a cor azul



Casinha dos meninos que escolheram a cor laranja



Fomos ao saco buscar o serrim com um copo e deitamos por cima da cola



Depois pisamos, para colar bem.



Depois de secar enrolamos à volta do tronco da nossa



Pintamos e penduramos as flores para elas secarem



Depois pusemos o olhinho em amarelo



Finalmente penduramos na árvore



Avaliação:

Foi uma atividade que permitiu que cada criança partilhasse com o outro, as aprendizagens realizadas sobre a Primavera, sobretudo com os pais, partilhando também a sua alegria por verem as árvores repletas de folhinhas e flores, incluindo a nossa árvore do jardim, estando por isso constantemente a chamar os pais à sala, para verem as flores e folhinhas da Primavera que também já nasceram na nossa árvore do jardim. Momentos estes que também permitiram e permitem o conhecimento das diferentes estações do ano e quais as mudanças da natureza que nelas ocorrem.

Com esta atividade foi também possível brincar com a matemática, pois para escolhermos a cores das flores, fizemos um jogo de matemática, que consistiu em formar conjuntos com as cores escolhidas, ou seja, os meninos que escolheram cor de rosa formavam um conjunto, os que escolheram azul, laranja, vermelho formavam os outros conjuntos. No fim fizemos a contagem dos elementos de cada grupo e o grupo que tinha mais elementos, correspondia à cor que escolhida.

Foi também uma atividade importante no sentido em que as crianças puderam contactar com diferentes materiais como o cartão utilizado para as flores e o serrim utilizado para a renovação do tronco da nossa árvore, sendo este um dos objetivos a alcançar.

E foi assim que mais uma vez se expôs na nossa árvore do jardim, as atividades realizadas partilhando com o outro as experiências vividas.

A nossa árvore do jardim revestida com a temática da Primavera, veio mudar a estética da sala, tornando a nosso ver o ambiente educativo mais alegre e com mais vida, dando ainda mais vontade de trabalhar.

Anexo XLIV – Registo Fotográfico da Rede Curricular dos três anos

