



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Mestrado em Educação Pré-escolar

Relatório de Estágio

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela
aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima**

Ana Cofones

Orientador:

Professora Doutora Maria da Assunção Folque

Mestrado em Educação Pré-escolar

Relatório de Estágio

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela
aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima**

Ana Cofones

Orientador:

Professora Doutora Maria da Assunção Folque

Resumo

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

Este relatório de estágio centra-se na Prática de Ensino Supervisionada realizada durante o Mestrado em Educação Pré-escolar. Com este relatório pretende-se partir da caracterização do contexto de estágio para aprofundar três temas que foram fundamentais para a aprendizagem das crianças. Sendo eles: a aprendizagem na Educação de Infância, onde é dada relevância à aprendizagem pela acção na creche, de acordo com a abordagem High-Scope, e à metodologia do trabalho de projecto no jardim-de-infância, defendida pelo MEM; a observação, planeamento e avaliação, onde é explicitada a potencialidade da observação como base para o processo de planeamento; a interacção e relação com as famílias, e os benefícios desta interacção para os intervenientes no processo educativo.

Palavras-chave: Crianças, aprendizagem, observação, interacção, família.

Abstract

Supervised teaching practice in Pre-school Education held by the student Ana Cofones at the Community Center Pastorinhos de Fátima.

This internship report focuses on the Supervised Teaching Practice held during the Master's Degree in Pre-school Education. This report uses the characterization of the context of the internship as a point of departure to look into detail on the three themes that were fundamental to children's learning. Namely: learning in Childhood Education, where relevance is given to learning by action in the nursery, in accordance with the High-Scope approach, and to the methodology of the project in the nursery, as per the MEM; the observation, planning and evaluation, where the potentiality of observation as a basis for the process of planning is explained; the interaction and relationship with the families, and the benefits of this interaction for the players in the education process.

Keywords: Children, learning, observation, interaction, family.

Agradecimentos

Para a realização do presente relatório de estágio foi necessária muita dedicação e empenho; e só foi possível concluir este documento através de diversos apoios, os quais importa reconhecer e agradecer:

Em primeiro lugar gostaria de agradecer à Universidade de Évora, que possibilitou a realização desta etapa de formação, principalmente à Professora Doutora Maria da Assunção Folque e à Professora Doutora Maria de Fátima Godinho, pela partilha de conhecimentos e experiências, pelo apoio, atenção e disponibilidade dedicados no decorrer da elaboração deste documento.

Ao Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima, e a toda a sua equipa, incluindo funcionários, crianças e pais; principalmente às duas educadoras cooperantes, Anabela Carvalho e Ana Pestana, com quem tive possibilidade de estagiar, aprender, e partilhar vivências, bem como às crianças do Berçário A e da sala 1 de Jardim-de-infância, pois sem elas a minha intervenção não teria sido possível.

À minha família, principalmente aos meus pais e à minha irmã, que sempre me apoiaram e incentivaram a ir mais além, dando-me força, apoio moral e motivação, e demonstrando total compreensão tanto nos bons como nos maus momentos.

Às minhas colegas e amigos que muito me ajudaram na realização deste relatório, através da troca de ideias, informações e esclarecimento de dúvidas; e também pelo optimismo que me transmitiram, pois este foi fundamental para superar alguns obstáculos.

Índice

Índice de Siglas	iv
Índice de Quadros	v
Índice de Figuras	vi
Índice de Anexos	viii
1. Introdução	1
2. Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima	5
2.1. Caracterização da instituição cooperante	5
2.2. Fundamentos da acção educativa	15
2.2.1. Acção educativa na Creche	15
2.2.2. Acção educativa no Jardim-de-infância	17
2.3. Caracterização dos contextos	21
2.3.1. Creche	21
2.3.2. Jardim-de-infância	34
3. Aprender na Educação de Infância	53
3.1. Aprendizagem pela acção na Creche	57
3.2. Aprender com o MEM	64
3.2.1. Trabalho de Projecto com crianças em idade Pré-escolar	67
4. Observação, planeamento e avaliação	83
5. Interacção e relação com as famílias	94

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana
Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

6. Conclusão	103
7. Bibliografia	107
Anexos	110

Índice de Siglas

a. – anos

ATL – Actividades de Tempos Livres

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

m. – meses

MEM – Movimento da Escola Moderna

PDI – Perfil de Desenvolvimento Individual

PES – Prática de Ensino Supervisionada

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

Índice de Quadros

Quadro 1 – Legenda da planta da sala do Berçário A.

Quadro 2 – Rotina diária do Berçário A.

Quadro 3 – Legenda da planta da sala de Jardim-de-infância.

Quadro 4 – Rotina diária da sala de Jardim-de-infância.

Quadro 5 – Rotina semanal da sala de Jardim-de-infância.

Quadro 6 – Design do projecto.

Índice de Figuras

Figura 1 – Mapa mensal de presenças da sala de Jardim-de-infância.

Figura 2 – Quadro das tarefas da sala de Jardim-de-infância.

Figura 3 – Calendário com mapa do tempo da sala de Jardim-de-infância.

Figura 4 – Quadro do projecto das galinhas.

Figura 5 – Diário de grupo da sala de Jardim-de-infância.

Figura 6 – Planta da sala do Berçário A.

Figura 7 – Área de reunião e brincadeira livre do Berçário A.

Figura 8 – Área de reunião e brincadeira livre do Berçário A.

Figura 9 – Área de actividades de expressão plástica e culinária do Berçário A.

Figura 10 – Copa – área de preparação dos alimentos.

Figura 11 – Área de dormir e de descanso do Berçário A.

Figura 12 – Área de dormir e de descanso do Berçário A.

Figura 13 – Área de higiene corporal do Berçário A.

Figura 14 – Planta da sala de Jardim-de-infância.

Figura 15 – Oficina da escrita da sala de Jardim-de-infância.

Figura 16 – Computador da sala de Jardim-de-infância.

Figura 17 – Área da biblioteca da sala de Jardim-de-infância.

Figura 18 – Área das construções e garagem da sala de Jardim-de-infância.

Figura 19 – Área dos jogos de mesa da sala de Jardim-de-infância.

Figura 20 – Área do faz de conta da sala de Jardim-de-infância.

Figura 21 – Atelier de expressão plástica da sala de Jardim-de-infância.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana
Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

Figura 22 – Área da pintura da sala de Jardim-de-infância.

Figura 23 – Laboratório das ciências da sala de Jardim-de-infância.

Figura 24 – M. a explorar o marmelo.

Figura 25 – Di. a explorar a romã.

Figura 26 – F. a calcar o carimbo.

Figura 27 – Quadro do projecto sobre as galinhas.

Figura 28 – Realização das galinhas.

Figura 29 – Cenário de uma quinta.

Figura 30 – P. a pegar num frango ao colo.

Figura 31 – Experiência “O ovo engarrafado”; depois de o ovo entrar na garrafa.

Figura 32 – Gráfico “Como gostamos dos ovos”.

Figura 33 – Jogo do “cu-cu”, com a Al.

Figura 34 – Crianças a interagir com o gato e com a avó da B.

Figura 35 – A. a ajudar o pai a colocar os ingredientes no copo.

Figura 36 – I. com a mãe a fazer o trabalho do dia da mãe.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana
Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

Índice de Anexos:

Anexo 1- Exemplo de aplicação do Perfil de Desenvolvimento Individual em Creche.

1. Introdução

A realização deste relatório de estágio surge no âmbito da primeira edição do Mestrado em Educação Pré-escolar da Universidade de Évora. Desta forma, o presente relatório irá centrar-se na Prática de Ensino Supervisionada (PES) realizada durante os dois semestres que compõem este mestrado, do ano lectivo 2010/2011.

Tal como está referido no Programa da Prática de Ensino Supervisionada, o trabalho no âmbito desta unidade curricular está organizado tendo como objectivos os seguintes pontos:

Caracterizar a organização do ambiente educativo prosseguida na Creche e Jardim-de-Infância e reflectir criticamente sobre as opções organizativas subjacentes; promover a integração de diversos saberes sobre as características e necessidades de crianças entre os 4 meses e os 6 anos e reflectir sobre as experiências educativas adequadas a esta faixa etária; conhecer as diversas componentes do trabalho do educador de infância na Creche e no Jardim-de-Infância com as crianças, famílias e comunidade; desenvolver competências de intervenção intencionalizada em contextos educativos para a infância: observação, planificação, acção e avaliação; desenvolver competências relacionais com as crianças desta idade, assim como com os profissionais e famílias e parte da comunidade educativa; desenvolver capacidades reflexivas face à experiência vivida experimentando práticas de autoscopia e avaliação cooperada de modo a potenciar a formação de profissionais reflexivos e críticos assumindo a dimensão paxiológica da profissão; projectar (em contexto de intervenção) uma matriz organizacional que suporte e avance as práticas educativas nos diferentes contextos; desenvolver e integrar progressivamente a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas; desenvolver/aplicar competências de investigação e de reflexão permanente sobre, e para a acção educativa, numa perspectiva de intervenção curricular, de co-construção de conhecimento e de transformação de contextos. (Folque & Godinho, 2010)

Ao longo da minha PES, tive em conta estes objectivos, na medida em que tentei alcançá-los. E centrei-me também no Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, que é constituído por quatro dimensões, a dimensão profissional, social e ética, a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. De acordo com essas dimensões, estimei as crianças para a aquisição de novas aprendizagens, fundamentando a minha prática em diversos saberes integrados, tendo em conta o aspecto social e ético enquanto profissional de educação. Para promover essas aprendizagens tive em conta o projecto educativo da instituição e os projectos curriculares das salas onde estagiei, bem como a importância da relação com a comunidade. Relativamente à dimensão de desenvolvimento profissional, reflecti sobre

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

a minha acção e, para isso, a cooperação com as equipas educativas das salas foi bastante útil.

A prática de ensino supervisionada foi desenvolvida em várias instituições educativas da cidade de Évora, tendo como principal objectivo preparar os mestrandos para o seu futuro profissional enquanto educadores de infância; articulando a teoria e a prática, em contacto com toda a comunidade educativa.

Assim, o relatório irá assumir um carácter simultaneamente descritivo e reflexivo, baseado nas vivências e experiências que estão associadas ao Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima, local onde teve lugar a minha prática de ensino supervisionada.

O estágio realizou-se, em simultâneo, em duas valências, creche e jardim-de-infância, sendo que a intervenção se centrou numa das salas de berçário e numa das salas de jardim-de-infância que existem na instituição. A sala de berçário tem crianças entre os 8 e os 20 meses, que são acompanhadas pela Educadora Cooperante Anabela Carvalho, e a sala de jardim-de-infância é heterogénea, ou seja, as crianças têm idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, que são acompanhadas pela Educadora Cooperante Ana Pestana.

No primeiro semestre de Outubro até Janeiro, a intervenção foi realizada uma manhã por semana em cada uma das valências. Durante as primeiras três semanas baseou-se apenas em observação participante, nas duas semanas seguintes foi planificada uma actividade para cada manhã, e a partir da sexta semana começou a ser planificada toda a manhã, tanto em creche como em jardim-de-infância. No segundo semestre a intervenção foi feita de forma mais continuada, uma vez que a presença das estagiárias nas salas ocorria todos os dias da semana, à excepção de duas tardes (quarta e quinta-feira). Primeiro estive presente na sala de creche, seis semanas, desde o final do mês de Fevereiro até ao início do mês de Abril; e em jardim-de-infância a intervenção decorreu ao longo de dez semanas, entre o início de Abril e o final de Junho.

Tanto no primeiro como no segundo semestre houve um período de adaptação, período que foi fundamental para conhecer as crianças, sendo o do segundo semestre mais breve, pois já conhecia as crianças, os espaços e a equipa. Esse período correspondeu a uma observação participante, que tinha como principal objectivo conhecer os interesses e necessidades das crianças, de modo a que o planeamento depois fosse ao encontro dessas observações, tentando dar resposta aos interesses das crianças,

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

ao mesmo tempo que eram abordadas todas as áreas de conteúdo, podendo assim estimular novas aprendizagens, cada vez mais complexas e significativas. Pois o objectivo da educação pré-escolar é ajudar as crianças a construir uma base sólida que irá facilitar a aprendizagem de habilidades específicas (Kamii, 2003).

Para além do conhecimento das crianças e de toda a equipa educativa, o estágio possibilitou o conhecimento de outros intervenientes no processo educativo, tal como a família e a comunidade, e ainda a organização do ambiente educativo da instituição cooperante. Esse conhecimento revela-se bastante útil para caracterizar toda a organização e também para poder reflectir criticamente sobre ela; o que se revela fundamental para o processo de formação de uma futura educadora. Pois uma das principais preocupações destes profissionais deve ser a criação de ambientes e relações de qualidade, que promovam experiências ricas para as crianças, uma vez que, actualmente, as crianças passam grande parte do seu dia nas creches e jardins-de-infância. E estes são centros de aprendizagem, ou seja, são locais onde as crianças mais novas aprendem, por isso devem ser o melhor possível em termos de qualidade (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Este relatório irá começar por apresentar a instituição cooperante onde foi desenvolvido o estágio, contendo a caracterização da instituição, onde será abordada a sua história e estatuto, a sua localização, o tipo de população que abrange, a caracterização dos espaços, e o trabalho em equipa entre educadoras com a família e a comunidade. De seguida serão referidos os fundamentos da acção educativa, tanto da creche como do jardim-de-infância; e ainda a caracterização dos contextos de creche e jardim-de-infância, onde será abordada a caracterização de ambos os grupos, das salas e das rotinas.

No ponto seguinte será desenvolvido o tema relativo à aprendizagem na educação de infância, que irá centrar-se na aprendizagem pela acção, em creche, e no trabalho de projecto, em jardim-de-infância. Neste ponto serão descritas algumas situações representativas do tema: nomeadamente algumas aprendizagens realizadas pelo grupo de creche, bem como as potencialidades dos espaços e materiais utilizados como promotores dessas aprendizagens; e o trabalho de projecto que foi desenvolvido com as crianças de jardim-de-infância, referindo a importância desta metodologia, as vantagens, as dificuldades, as aprendizagens e a participação das crianças, bem como o design e as fases de desenvolvimento do projecto.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

Num outro ponto, cujo tema se refere à observação, planeamento e avaliação, será abordada a importância da observação na recolha de indicadores para o planeamento na creche e no jardim-de-infância; da resposta a interesses e necessidades das crianças; da utilização do diário de grupo e reuniões de conselho no jardim-de-infância; e ainda do contributo do caderno de formação para o planeamento e avaliação. Para a construção deste ponto irei também basear-me na dimensão investigativa desenvolvida ao longo da PES, na qual foram preenchidas tabelas de levantamento de actividades desenvolvidas, tanto na creche como no jardim-de-infância; e foi preenchido o perfil de desenvolvimento individual em creche.

O ponto que se segue diz respeito à interacção e relação com as famílias, onde será abordada a importância desta interacção; serão descritos alguns momentos onde os pais e outros familiares participaram na vida dos filhos na instituição, havendo também uma reflexão acerca de como estes eram vividos por ambas as partes (pais e crianças), tanto na creche como no jardim-de-infância; e também serão referidas as dificuldades, vantagens e aprendizagens resultantes desta interacção.

De seguida haverá uma conclusão onde, fazendo uma síntese, serão referidas as aprendizagens realizadas e dificuldades encontradas ao longo da experiência do estágio, bem como as propostas de desenvolvimento da profissionalidade. Finalmente, como a realização deste relatório irá possibilitar a atribuição do grau de mestre, serão feitas algumas considerações acerca da forma como a elaboração deste documento contribuiu para o meu desenvolvimento profissional enquanto futura educadora de infância.

Por fim, será apresentada uma bibliografia, onde estarão presentes todos os documentos que fizeram parte da pesquisa bibliográfica e que foram utilizados para a realização deste relatório de estágio.

2. Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

2.1. Caracterização da instituição cooperante

O Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima situa-se no bairro de Frei Aleixo, na periferia da cidade de Évora.

Esta é uma Instituição Particular de Solidariedade Social, por isso não tem quaisquer fins lucrativos; sendo esta a sua natureza, abrange todo o tipo de população, incluindo as famílias mais desfavorecidas monetariamente, uma vez que as mensalidades são calculadas com base na análise dos rendimentos anuais das famílias.

Uma componente de apoio às iniciativas da instituição passa pela contribuição monetária por parte da Duquesa de Cadaval. Sendo que uma das suas intervenções incidiu sobre o espaço da biblioteca da instituição, contribuindo para o enriquecimento da mesma, através da doação de alguns livros. O contributo da duquesa é essencialmente a nível monetário, e é feito através da Fundação Eugénio de Almeida.

A SOMEFE e a CDI são duas empresas que também apoiam a instituição, através de donativos em géneros e em dinheiro.

Na presente data, a instituição é constituída por duas valências, Creche e Jardim-de-infância. A Creche é composta por 58 crianças, e o Jardim-de-infância por 50 crianças. A acompanhar estas duas valências encontram-se sete educadoras, onze auxiliares de acção educativa e uma auxiliar de acção educativa polivalente. Para garantir, ainda, a organização logística, dispõe de três cozinheiras, uma ajudante de cozinha e uma auxiliar de serviços gerais.

A gestão e a orientação a nível pedagógico estão ao cuidado de uma Directora da IPSS, de uma Directora Pedagógica, de uma Sub-Directora e de uma Assistente Social.

História e estatuto da instituição

Segundo o Projecto Educativo da Instituição, em Setembro de 2001, o Centro Social Paroquial Nossa Senhora de Fátima iniciou um novo projecto de apoio social às famílias de Évora, nomeadamente às da freguesia do Bacelo, em relação às valências de Berçário, Creche e Jardim-de-Infância. Esta instituição tinha como objectivo inserir estas valências num dinamismo mais alargado de apoio à família, instituindo no mesmo o serviço Caritas para dar apoio a famílias mais fragilizadas, pela insuficiência de recursos ou mesmo em situação de pobreza.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

Em parceria com a capela de S. Frei Aleixo e Santa Francisca Cabrini, chamaram a este novo edifício, Centro Comunitário, não só pela diversidade de valências e interacção dos seus utentes, mas também pelo interesse que o orienta e a experiência que pretende proporcionar.

Porque o maior número dos beneficiários dos nossos serviços são as crianças, quase duzentas em 2002, pensamos dedicar o “Centro Comunitário” aos “Pastorinhos de Fátima”, até pela índole paroquial da nossa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), e por este ser dedicado a Nossa Senhora de Fátima. (Galego, 2009-2012: 2)

A IPSS nasce como uma resposta da igreja à situação social e cultural da área onde está inserida e tenta responder às dificuldades das famílias, sentindo-se a necessidade de criar uma continuidade educativa que dê o seu contributo aos problemas de desenvolvimento, integração e aprendizagem global das crianças.

Primeiramente, a instituição criou um Centro de Dia para a 3.^a idade, e depois a IPSS, vendo a necessidade de uma solução social para as crianças da comunidade abriu um Jardim-de-Infância e um ATL (Actividades de Tempos Livres) no espaço da “Cafetaria 4.^a Dimensão”, mesmo ao lado da Igreja Paroquial do Bacelo. Mais tarde fundou-se o Centro Comunitário no Bairro do Frei Aleixo, que foi inaugurado no dia 13 de Outubro de 2002.

No ano lectivo 2009/2010, foi construída outra escola no Bacelo, passando a haver duas escolas de 1.º ciclo com actividades extracurriculares, assim sendo deixou de ser plausível estar o ATL em funcionamento na instituição. Houve então necessidade de substituí-lo por duas salas de Creche e um Berçário, que foram adaptadas para o efeito, com fraldários, alterações no tamanho dos lavatórios e sanitas, divisórias entre alguns espaços, etc.

Assim o Centro pode dar resposta a mais famílias, podendo suportar mais crianças. Foi também exigido mais recursos humanos para satisfazer esta necessidade, obrigando por lei, uma educadora em cada sala.

Local e tipo de população que abrange

O Projecto Educativo refere que o Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima se situa no Bairro do Frei Aleixo, rua do Frei Aleixo, na zona Norte da cidade de Évora.

A localização da instituição revelou-se um entrave, no que diz respeito a deslocações aos recursos disponíveis no centro da cidade. No entanto, esse obstáculo foi ultrapassado, em algumas circunstâncias; contando com a colaboração da Rodoviária do Alentejo, da Câmara Municipal de Évora, e essencialmente das famílias.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

Esta contrariedade não impediu que as saídas fossem vistas como oportunidades de aprendizagem, pois houve possibilidade de visitar alguns espaços próximos à instituição, como o Centro Comercial (cabeleireiro, mercearia e café), e o Centro Social e Paroquial de Nossa Senhora de Fátima (Centro de Dia para a 3ª idade).

A Direcção da Instituição tem apostado nas gerações jovens com formação prestada pela Universidade de Évora, integrando licenciados de forma a construir um caminho de grande qualidade.

As auxiliares de acção educativa têm formação técnico profissional específica tal como os restantes membros da instituição.

Em relação às famílias esta instituição dá apoio social às que são mais carenciadas, fragilizadas e pobres em Évora, nomeadamente dos bairros do Bacelo, Frei Aleixo, Coronheiras, Pites e Granito.

A população desta comunidade tem vindo a aumentar com famílias jovens em início de vida que têm crianças pequenas com idades inferiores a 6 anos.

Este espaço educativo veio dar resposta aos moradores desta junta de freguesia, proporcionando um espaço educativo com o apoio à infância qualificada e com recursos físicos e humanos.

Apesar de se localizar junto destes bairros, a população que abrange poderá ser diversificada, ou seja, incluir habitantes de outros espaços da cidade.

Caracterização dos espaços

O edifício dispõe de dois andares, onde se encontram distribuídas as salas das duas valências. A instituição é composta por duas salas de Berçário (berçário A e berçário B), por três salas de Creche (sala 1, sala 2 e sala 3) e por duas salas de Jardim-de-Infância, ambas com grupos heterogéneos.

A entrada é feita pelo primeiro andar, havendo depois acesso ao rés-do-chão pelo interior do edifício. Este acesso é feito por escadas ou elevador. O facto de haver elevador torna mais fácil o transporte das crianças entre os dois andares, principalmente das crianças mais novas; pois no piso inferior encontram-se duas salas de creche e um berçário. O elevador também facilita a deslocação de pessoas incapacitadas. Esse factor permite que os acessos sejam facilitados a toda a gente.

A organização dos espaços da instituição tem a seguinte disposição, de acordo com o Projecto Educativo:

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

No primeiro piso situa-se o hall de entrada, a secretaria, a sala de acolhimento geral/dormitório, um berçário, uma sala de creche, a despensa dos materiais com cacifos, a despensa dos arrumos, duas casas de banho de adultos e uma de crianças, um elevador e as escadas que dão acesso ao rés-do-chão. No rés-do-chão está uma sala de berçário, uma despensa de creche, uma lavandaria, duas salas de creche, o refeitório, a cozinha, a despensa de arrumos, uma casa de banho de adultos, uma sala de isolamento destinada aos planos de contingência, uma sala de reuniões (gabinete da direcção), uma casa de banho de deficientes com cacifos, duas salas de Jardim-de-Infância, uma biblioteca, um espaço exterior, destinado ao recreio, e um espaço livre com jogos tradicionais.

Deste modo, de seguida será feita uma descrição mais pormenorizada de cada espaço:

1º Andar:

Hall de entrada: há um guiché de recepção, onde existe uma fotocopiadora que pode ser utilizada por toda a equipa educativa; é neste espaço que se realiza ainda o controlo das entradas e saídas na instituição (até à entrada da responsável da secretaria). É um espaço amplo e luminoso com múltiplas funcionalidades, nomeadamente a exposição de trabalhos, como foi o caso da época festiva do Carnaval; a exposição da ementa semanal, bem como informações aos pais e educadores. Existe um corredor que dá acesso a ambas as salas (uma sala de Creche e um Berçário), e que pode ser utilizado para expor alguns trabalhos e informações para os pais.

Na arrecadação encontram-se inúmeros materiais didácticos e os cacifos das educadoras e auxiliares das salas que existem neste andar.

Os serviços administrativos e de recepção às famílias é a secretaria onde se encontra uma funcionária administrativa, e se procede ao pagamento das mensalidades, e onde está o telefone central; este gabinete também contém uma casa de banho. Aqui existe um computador e uma impressora disponíveis a ser utilizados pelas educadoras.

As portas da entrada principal só estão abertas de manhã (das 7h45m às 9h40m) e à tarde (das 16h30m às 18h45m); após estes horários, para entrar as pessoas terão de tocar a uma campainha com câmara de vigilância.

Sala Berçário: está dividida em zona de actividades e zona de dormir, onde estão os berços; contém um fraldário e uma copa de leite. Nesta sala estão 10 crianças

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

entre os 8 e os 20 meses, acompanhadas por uma educadora e duas auxiliares de acção educativa.

Sala de acolhimento/dormitório: encontra-se dividido em dois espaços, num dos espaços dormem as crianças da sala de creche do 1.º piso, e no outro dormem as crianças de jardim-de-infância; os espaços estão separados por uma porta de fole. Neste espaço os catres só são colocados para as crianças dormirem pouco antes da hora da sesta, pois este também pode ser utilizado tanto pela sala do Berçário como pela sala de Creche, para actividades que requeiram um espaço mais amplo; tendo assim algum material para esta finalidade. Esta sala tem ainda duas janelas grandes, oferecendo assim bastante luminosidade natural.

Sala de Creche: está organizada em várias áreas de aprendizagem, tem uma casa de banho com fraldário, sanitas pequenas, polibã e dois lavatórios. O dormitório está fora da sala, como já foi referido. Nesta sala encontram-se uma educadora, duas auxiliares de acção educativa e 14 crianças entre 1 e os 3 anos de idade.

Rés-do-chão:

No rés-do-chão, após descer as escadas de acesso, seguindo em frente encontramos um corredor onde se situam a outra sala de Berçário, as outras duas salas de Creche, uma arrecadação de arrumos de roupa e uma arrecadação de material de apoio didáctico; as escadas abrem-se também para o refeitório ou sala polivalente, onde se situam a cozinha e uma arrecadação de materiais de limpeza. No lado oposto das escadas encontramos outro corredor que dá acesso ao gabinete das educadoras e da directora pedagógica, ao gabinete de reuniões, a uma casa de banho para adultos, às duas salas de jardim-de-infância e a um vestiário com cacifos para os funcionários.

Berçário: tal como a sala do 1.º piso, também tem uma zona de actividade e de refeição e uma zona de dormir. Está equipada com um fraldário e uma copa de leite. Esta sala tem um grupo de 8 crianças desde os 4 até aos 12 meses de idade, acompanhadas por uma educadora e duas auxiliares de acção educativa.

Salas de Creche: as duas salas de creche do rés-do-chão estão organizadas como as do 1.º piso e têm um dormitório comum que se situa na sala de creche 2 que fecha com uma porta de fole. No entanto, dividem a mesma casa de banho que tem acesso para as duas salas, e que também comporta três fraldários, três sanitas e dois lavatórios. Ambas as salas têm uma educadora, duas auxiliares de acção educativa e têm crianças entre 1 e 3 anos de idade. Cada sala inclui 13 crianças no grupo.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

Lavandaria: organiza-se a roupa da instituição (toalhas, lençóis, tapetes, almofadas, babetes, etc.). Inclui uma máquina de secar e de lavar e uma máquina de passar a ferro, onde todos estes elementos estão inactivos. Embora se designe como lavandaria, poderíamos designar como arrumos de roupas.

Refeitório / sala polivalente: é um espaço multifuncional e amplo, que contém uma televisão e dois armários de apoio onde se encontram loiças e talheres; tem ainda cadeiras e mesas para servir o almoço e o lanche às crianças e aos funcionários, e também serve para realizar festas, formações ou para as crianças brincarem. As mesas e as cadeiras destinadas aos adultos são de um tamanho mais elevado, relativamente às das crianças. Apesar de o espaço ser partilhado por todos (crianças e adultos) deveria haver um momento de partilha, onde cada adulto responsável por cada grupo, poderia fazer a sua refeição junto das suas crianças. Não só havia interacção em mais um momento do dia, como as crianças tinham o exemplo dos adultos que estavam a comer consigo.

Cozinha: tem o material necessário para realizar os almoços, tem uma copa, uma despensa geral, átrio de serviço, câmara de frio, átrio interno, sala de convívio; e estão no espaço três cozinheiras, uma ajudante de cozinha e uma auxiliar de serviços gerais. Aqui são preparadas todas as refeições para as crianças e para os idosos do Centro de Dia. É um espaço interdito a pessoas estranhas ao serviço, garantido assim, as condições de higiene necessárias.

Arrecadação: existe no refeitório e contém materiais que dão apoio às salas do rés-do-chão e às casas de banho, pois é onde se encontram os toalhetes para as mãos, o papel higiénico (que é repostado nestes locais), escadotes, detergentes, esfregonas, etc..

Gabinete da directora pedagógica e das educadoras: contém cadeiras, uma secretária e uma mesa redonda, computador, quatro armários e arquivos da administração. Neste espaço encontra-se uma directora responsável pelas respostas sociais da infância, professora Jacinta Barreto, uma directora pedagógica, educadora Maria Galego, e também existe uma subdirectora, educadora Vera Rebola, que normalmente está responsável por uma das salas de actividades.

Gabinete de reuniões pedagógicas e atendimento familiar/Sala de isolamento: contém uma mesa e cadeiras, dois sofás e um armário com ficheiros. Este espaço também pode ser utilizado pelos funcionários da instituição para a realização de trabalhos, mais particularmente no tempo livre (hora de almoço). Algumas educadoras

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

procuram este espaço para se dedicarem a algum trabalho que exija máquina de costura, uma vez que esta também está presente. Esta é uma sala pequena onde será feito o isolamento em caso de suspeita de gripe A. No entanto, os materiais destinados a esse efeito não se encontram no local, mas sim na arrecadação. Este espaço poderia conter uma marquesa e cadeiras, onde o adulto ou a criança doente pudesse descansar ou ser assistido por um médico, quando a situação não exige o auxílio de meios de emergência médica.

Casa de banho de adultos: contém uma sanita e um lavatório. Apenas a casa de banho maior inclui cacifos, tomando assim também a funcionalidade de vestuário de algumas funcionárias da instituição, e é onde estas guardam os seus bens pessoais, vestem a bata e trocam de calçado.

Salas de jardim-de-infância: têm cada uma a sua casa de banho, ajustadas ao tamanho das crianças, e têm arrecadação, onde são guardados alguns materiais (papel, cartolinas, canetas, jogos, etc.). As salas estão organizadas por áreas de aprendizagem, e cada sala tem uma educadora, uma auxiliar de acção educativa, e crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Cada sala comporta 25 crianças. Há ainda mais uma auxiliar de acção educativa polivalente que dá apoio a ambas as salas sempre que necessário. Na eventualidade de estarem presentes todos os recursos humanos (nestas salas), a auxiliar polivalente desloca-se para cada sala em dias alternados. Quando os recursos não estão todos presentes, irá apenas para a sala com a falta do recurso, mesmo não sendo esse o dia de lá estar.

Corredor comum: onde se encontram as duas salas de jardim-de-infância; podemos encontrar trabalhos das crianças expostos nas paredes e informações aos pais. E também é aqui que está localizada a biblioteca infantil, com três estantes com livros, uma televisão, um leitor de DVD e vários DVD's, vídeo e cassetes de vídeo infantis e alguns documentários; uma mesa, cadeiras, que são usadas pelas crianças quando estão neste espaço para uma leitura mais cuidada de livros, e almofadas, onde as crianças podem assistir a um filme ou até mesmo explorar livros mais calmamente. É um espaço com boa luminosidade natural e boas condições, onde se desenvolvem actividades de leitura. É um espaço muito utilizado por toda a instituição, e é fundamental para as pesquisas dos projectos que decorrem nas salas de jardim-de-infância.

Espaço exterior: existem dois, ambos muito amplos. Há um espaço exterior a que todas as salas do rés-do-chão têm acesso, este espaço comporta duas zonas, um

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

recreio com pavimento sintético próprio para o exterior, que é necessário para reduzir o risco de acidentes assegurando uma maior e melhor segurança, onde se encontram os baloiços, triciclos e carros, escorregas, arcos e bolas que estão inteiramente à disposição das crianças; e uma zona relvada, onde normalmente as crianças podem jogar à bola e fazer outras brincadeiras. É um espaço rico para desenvolver actividades de várias naturezas, sejam elas de expressão motora, ciências ou actividades noutros domínios. A sua área ampla faz com que seja um espaço muito apreciado pelas crianças da instituição. Não exige um horário de utilização, definindo cada educadora a sua utilização de acordo com as suas funcionalidades educativas. Há também outro espaço exterior que normalmente é usado para realizar jogos tradicionais, em que se pode fazer marcas no chão, no caso do jogo da macaca, por exemplo. Este espaço é de alcatrão e o acesso é feito por uma porta do refeitório, onde se encontra também um alpendre que é usado pelas funcionárias como espaço de convívio durante os intervalos do almoço.

Esta instituição tem ainda associada uma capela cujo acesso é feito pelo exterior. Esta capela é pequena e é constituída por um altar, uma sala de apoio e casas de banho. É nesta capela que são feitas algumas celebrações religiosas.

Trabalho em equipa entre educadoras

Tal como foi dito pelas educadoras das salas onde decorreu a minha prática de ensino supervisionada, o trabalho das educadoras é realizado através de planificações realizadas por cada uma em conjunto com as auxiliares da respectiva sala. Ou seja, o trabalho é feito e planificado com as auxiliares através do levantamento de propostas de planeamento baseadas nos interesses e necessidades do grupo.

Essas propostas são apresentadas nas reuniões semanais de educadoras onde são discutidos assuntos como as actividades propostas, os projectos, e onde há troca de ideias e sugestões entre educadoras. Nestas reuniões também são abordados assuntos que dizem respeito às festividades.

As educadoras trabalham em equipa promovendo actividades conjuntas e reflectindo sobre actividades realizadas, cujo principal objectivo é melhorar o que foi feito ao longo das semanas. Por vezes, entre salas, juntam os vários grupos para fazer trabalhos conjuntos promovendo assim a troca de experiências e de saberes entre as diferentes valências e favorecendo a aprendizagem mútua das crianças.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

Com base em observações, posso acrescentar que a equipa, principalmente as educadoras, se reúnem com alguma regularidade com a directora pedagógica, discutindo assim assuntos pertinentes dos contextos e algumas planificações. Há um trabalho de parceria entre as educadoras, uma vez que acreditam que a troca de experiências enriquece os contextos educativos das crianças onde estão inseridas. Sempre em equipa, são discutidas as possíveis soluções, visando dar respostas a problemas que possam surgir. Este trabalho em parceria é fundamental, uma vez que se discute cooperantemente ideias e opiniões, e este aspecto é essencial para assegurar o bem-estar e desenvolvimento de todas as crianças.

Trabalho com família e comunidade

Tal como é referido no Projecto Educativo, o Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima dá grande importância ao envolvimento da família e da comunidade no dia-a-dia da instituição. Por isso são feitos seminários trimestrais sobre temáticas relacionadas com a educação de infância nos quais os pais, bem como outros membros da comunidade, podem participar.

São feitas reuniões formais e informais, e debates sobre assuntos específicos de cada valência, nos quais os pais são convidados e devem participar, de modo a acompanharem o desenvolvimento dos seus filhos, e também para estarem a par daquilo que é feito na instituição de acordo com a evolução de determinados assuntos que dizem respeito à educação de infância. E com isto pretende-se que se envolva toda a comunidade educativa (crianças, técnicos, auxiliares e famílias) nos momentos de planeamento e avaliação da prática pedagógica.

Existe também a possibilidade dos pais poderem participar nas festas, nos projectos realizados e em actividades propostas pela instituição, ou de poderem ser eles a propor actividades.

No que se refere ao trabalho com a comunidade, o Projecto Educativo também dá grande relevância ao seu envolvimento na vida da instituição, através da criação de protocolos de cooperação com a Universidade de Évora, que possibilitam a admissão de estagiários na formação inicial de educadores de infância. Este Projecto Educativo também propõe o desenvolvimento de actividades e projectos em parceria com a Câmara Municipal de Évora, com o Centro de Saúde, com instituições com respostas sociais de creche e jardim-de-infância, com Centros de Dia, com o Clube Desportivo de

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

Frei Aleixo, com a população do Bairro do Frei Aleixo e Bacelo e ainda com livrarias da cidade, tendo em vista a realização de uma Feira do Livro na instituição.

No decorrer do estágio pude comprovar o quão importante é este trabalho com a comunidade, pois participei em várias saídas. Uma delas foi uma visita das crianças ao Centro de Dia, que faz parte do Centro Paroquial Social Nossa Senhora de Fátima, onde foram comemorar o dia de São Martinho com os idosos que frequentam este Centro.

Esta saída foi muito importante, na medida em possibilitou o contacto entre diferentes gerações; e revelou-se ainda mais significativa porque neste centro de dia estão alguns familiares mais idosos de algumas crianças da sala.

A chegada ao centro de dia fez com que as crianças mostrassem alguma timidez, no entanto essa foi desaparecendo à medida que começámos a cantar as canções que tínhamos ensaiado. Depois deste momento inicial oferecemos alguns boiões com doce, que tinham sido confeccionados na sala, e recebemos bolachas que os senhores e senhoras tinham para nos dar. Tivemos ainda oportunidade de cantar algumas canções que o cozinheiro do centro nos ensinou (Relatório n.º 5, 11/11/2010).

Este momento de partilha baseou-se na troca de afectos entre as crianças e os idosos. E revelou-se fundamental para que as crianças tenham contacto com outras realidades, mas também para conhecerem o meio em que estão inseridas. A colaboração entre os diferentes membros da comunidade pode tornar o processo educativo mais rico, através do enriquecimento das situações de aprendizagem (Ministério da Educação, 2009).

2.2. Fundamentos da acção educativa

2.2.1. Acção educativa na Creche

Na sala de berçário a educadora Anabela Carvalho usa como suporte o modelo pedagógico High-Scope, embora não o siga na sua totalidade. Desta forma, tentei guiarme e apropriar-me dos princípios deste modelo. No entanto também não o fiz em todas as componentes que este comporta.

Isso foi visível na organização da sala; devido ao facto de esta não ser organizada por áreas de brincadeira. Ao longo da intervenção pensei ser possível alterar este espaço, organizando-o por áreas, no entanto isso não foi praticável, devido às reduzidas dimensões da sala. O facto de cerca de metade da sala estar ocupada com os berços faz com que a zona de brincadeira seja mais restrita. Ainda houve a hipótese de mudar de sala, para uma um pouco mais espaçosa, mas não houve essa possibilidade. Assim, os materiais que as crianças utilizavam nas suas brincadeiras estavam distribuídos pela sala, de forma organizada, só não estavam divididos de forma a estruturar varias áreas de brincadeira.

Segundo o Projecto Curricular, o modelo pedagógico High-Scope foi escolhido pela equipa pedagógica da instituição, pois é o que mais se adequa à faixa etária em questão, uma vez que assenta no princípio de que as crianças têm um papel fundamental na sua própria aprendizagem, e aprendem através da interacção e exploração do mundo que as rodeia. Ou seja, este modelo curricular visa a construção da autonomia intelectual da criança. Pois tal como afirmam Post e Hohmann (2007), as crianças aprendem e descobrem o mundo e as suas potencialidades para poder explorá-lo através das interacções e das explorações que fazem dos materiais.

O Projecto Curricular faz ainda referência aos princípios essenciais do modelo High-Scope, que orientam o educador de infância na prestação de cuidados e na educação de crianças. Os princípios são os seguintes:

Aprendizagem activa das crianças, através de relações e explorações com o meio ao seu redor; interacções adulto-criança baseadas na confiança, encorajamento, conforto e segurança; ambiente físico acolhedor, encorajador, seguro, flexível, organizado, confortável e com materiais sensório-motores; horários e as rotinas centradas nas necessidades e interesses da criança, para que estas tenham um sentimento de pertença e controlo; observações diárias das crianças, que guiam os adultos e a equipa de trabalho nas planificações e no seu apoio e da respectiva família. (Carvalho & Rebola, 2010/2011:3)

Durante as explorações as crianças fazem diversas descobertas e aprendizagens, que se denominam experiências-chave e que se inserem nos quatro domínios que referi

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

anteriormente. Essas serão aprendizagens significativas para o seu futuro. Post e Hohmann (2007) referem que as experiências-chave reflectem aquilo que as crianças conseguem fazer logo desde muito cedo, e revelam os conhecimentos e competências que surgem a partir das suas acções.

No entanto, para que a criança consiga realizar essas aprendizagens e vivenciar as experiências-chave, é muito importante que o educador compreenda as suas necessidades de exploração, para que possa proporcionar-lhe materiais ricos e diversificados, um ambiente estimulante, e assim encorajá-la, estimulá-la, apoiá-la e confortá-la.

A educadora Anabela Carvalho propõe-se assim a articular o jogo com as actividades orientadas, inserindo-as numa rotina diária, onde dá muita importância à prestação de cuidados, pois considera que estes são momentos privilegiados de relação e afecto. E refere que tem em conta a qualidade das relações, dos espaços e das experiências.

Estes também foram aspectos tidos em conta e levados muito a sério por mim. Que desta forma, tentei que houvesse uma articulação e flexibilidade no que diz respeito às actividades e rotinas, de modo a dar total importância às necessidades, mas também aos interesses das crianças. Partindo da observação para um planeamento mais adequado à faixa etária em questão, e que desse resposta às necessidades e interesses das crianças.

Uma situação em que isso foi bastante visível aconteceu ainda no primeiro semestre de estágio, durante um momento de interacção com a L. (11 m.).

Enquanto a L. (11 m.) ainda estava na espreguiçadeira, depois da sesta, estava um pouco impertinente, então eu aproximei-me dela e tentei acalmá-la, e para isso usei um peluche que ela tinha junto dela. Comecei por dizer-lhe “Olha o coelhinho...”, e aproximava o peluche da cara dela, fazendo-lhe cócegas e fingindo que o coelho lhe estava a dar um beijinho (...) após eu ter feito isto apenas uma vez ela já estava a sorrir, e quando parei ela ficou a olhar para mim, manifestando vontade em que eu repetisse a brincadeira. Entretanto a L. (11 m.) foi fazer a higiene, e de seguida foram todos lanchar. Logo a seguir ao lanche realizei a actividade que tinha planificado, com as crianças. E qual não foi o meu espanto quando a L. (11 m.), depois de terminada a actividade, foi até ao seu berço buscar o coelho de peluche, e mo veio entregar, esperando que eu fizesse algo com ele. Quando repeti o que tinha estado a fazer há pouco ela voltou a manifestar contentamento. Na minha opinião este tipo de interacção é muito importante, pois penso que a L. (11 m.) percebeu que eu estava interessada no seu bem-estar e gostou da atenção que eu lhe dei. (Relatório n.º 4, 3/11/2010: 47)

2.2.2. Acção educativa no Jardim-de-infância

Relativamente ao jardim-de-infância, segundo o Projecto Curricular da sala, a educadora Ana Pestana pretende desenvolver a sua acção educativa com base nos seguintes princípios:

Ajudar todas as crianças e cada uma a avançar no seu processo educativo, partindo do que a criança já sabe e valorizar os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens; construir o saber de forma articulada, o que implica trabalhar as diferentes áreas de forma globalizante e integrada; procurar dar resposta a todas as crianças, o que pressupõe uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo. (Pestana, 2010/2011: 3)

Nesta sala de jardim-de-infância a educadora Ana Pestana usa como suporte o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, embora não o siga na sua totalidade.

Ao longo da minha prática também me tentei guiar por este modelo, tentando apropriar-me de alguns dos seus instrumentos de pilotagem e pressupostos, estimulando a autonomia e responsabilidade de cada criança no grupo; tal como refere Niza (2007).

O Projecto Curricular refere que este modelo foi escolhido pela equipa pedagógica da instituição por ser considerado o mais adequado e por trazer benefícios para as crianças, possibilitando o seu desenvolvimento global. Uma vez que se trata de um grupo heterogéneo, no qual se vive num “clima de livre expressão das crianças reforçado pela valorização pública das suas experiências de vida, das suas opiniões e ideias” (Niza, 2007: 131).

Este modelo estará presente na sala através da organização do tempo, do espaço, do grupo e dos instrumentos de trabalho que suportam as aprendizagens.

Tal como é referido no Projecto Curricular, o MEM defende que cada criança deve ser um elemento activo na vida do grupo, participando nas tomadas de decisão, sendo vista como ser competente e como sujeito activo no seu processo de ensino-aprendizagem. A criança tem direito a ser criativa e espontânea, a estar ou não de acordo com o que é feito, a ser curiosa, a colocar questões, a receber respostas, a fazer ensaios, tentativas e erros, a ser reconhecida e respeitada e a ter o seu próprio ritmo e individualidade. O educador tem o dever de respeitar cada criança e ajudá-la a gerir e superar conflitos, a conviver com regras, a assumir responsabilidades, a cooperar e partilhar com pares. Ou seja, deve ser promotor da organização participada, dinamizador da cooperação, animador cívico e auditor activo (Niza, 2007).

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

O Projecto Curricular aborda ainda os instrumentos de pilotagem como sendo uma ajuda na organização da sala, uma vez que proporcionam a gradual autonomia das crianças e apoiam o papel do educador, enquanto recurso de aprendizagem das crianças. Estes instrumentos servem para apoiar a planificação e a avaliação das crianças e regulam a vida social do grupo, bem como o trabalho a desenvolver. E foram introduzidos gradualmente. Por isso eram utilizados apenas o mapa de presenças, o mapa de tarefas, o calendário, o mapa do tempo, o quadro de projectos e o diário de grupo. Estes foram os instrumentos dos quais me apropriei, partilhando a sua utilização com as crianças.

O mapa mensal de presenças (fig. 1) serve para se ter conhecimento de quem está presente e de quem falta; valoriza a individualidade de cada criança no conjunto de todo o grupo; serve para as crianças se apropriarem da passagem do tempo, dos dias da semana, das festas, dos feriados, etc.; e pode servir para explorar algumas noções matemáticas (quantidade, números, estatística).



Fig. 1: Mapa mensal de presenças da sala de Jardim-de-infância.

O quadro das tarefas (fig. 2) é um importante instrumento que atribui responsabilidade a cada criança perante o grupo, e permite que cada criança contribua individualmente para o grupo com uma tarefa, feita de forma rotativa, ajudando ao bom funcionamento da sala (partilha de responsabilidades).



Fig. 2: Quadro das tarefas da sala de Jardim-de-infância.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

O calendário / mapa do tempo (fig. 3) promove a percepção, por parte das crianças, dos dias do mês e da data (dia/mês/ano); ajuda o grupo a ter noção da passagem do tempo e a tomar consciência que um mês tem várias semanas e que a semana tem sete dias; serve ainda para marcar o tempo atmosférico.



Fig. 3: Calendário com mapa do tempo da sala de Jardim-de-infância.

O quadro dos projectos (fig. 4) permite às crianças reconhecer os projectos que estão a decorrer na sala, e ajuda também na organização do trabalho de projecto, uma vez que é preenchido com aquilo que as crianças já sabem, o que querem saber, e o que podem fazer para recolher essa informação.



Fig. 4: Quadro do projecto das galinhas.

O diário de grupo (fig. 5) é um instrumento que deve ser partilhado pelas crianças e por toda a equipa educativa, uma vez que é muito útil para o planeamento, avaliação e regulação de comportamentos, mas também para a estimulação da autonomia. O diário é feito no início da semana, onde se preenche a coluna referente ao “Queremos fazer”. Ao longo da semana podem ser introduzidas mais coisas nessa coluna, e vão sendo preenchidas as colunas do “Gostámos” e “Não gostámos”; estas devem ser essencialmente preenchidas pelas crianças, que escrevem o seu nome, ou fazem uma marca, para que o educador escreva aquilo que ela quer dizer. No final da semana, na reunião de conselho, o diário é discutido e é preenchida a coluna referente ao “Fizemos”.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

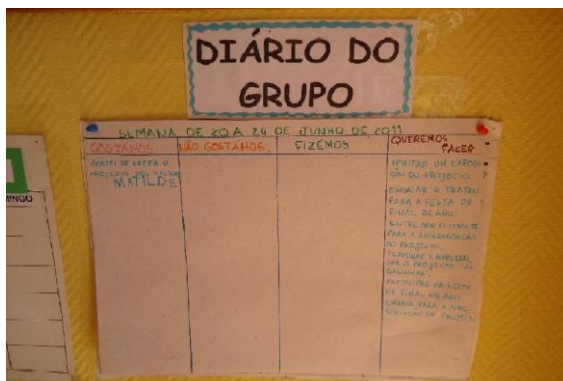


Fig. 5: Diário de grupo da sala de Jardim-de-infância.

2.3. Caracterização dos contextos

2.3.1. Creche

A sala de berçário é composta por um grupo de 10 crianças com idades compreendidas entre 8 e os 20 meses. Nesse grupo há quatro meninas e seis meninos.

No ano lectivo anterior apenas seis dessas crianças já frequentavam a instituição, sendo duas meninas e quatro meninos, nesta mesma sala, à excepção do D., que estava noutra sala. Essas crianças começaram a entrar para a instituição desde Janeiro de 2010 até Março de 2010.

As restantes quatro crianças entraram para a instituição no princípio do presente ano lectivo, à excepção do T. que entrou mais tarde, apenas no mês de Dezembro de 2010.

Ao nível dos interesses, necessidades, experiências e competências das crianças, o Projecto Curricular de sala refere que o berçário proporciona o desenvolvimento de aprendizagens em quatro domínios: domínio pessoal e social, domínio da comunicação e linguagem, desenvolvimento cognitivo e domínio criativo e das expressões. Na dimensão investigativa da PES, realizada no dossier do segundo semestre do Mestrado em Educação Pré-escolar, apliquei o Perfil de Desenvolvimento Individual em Creche, de forma a realizar uma caracterização do grupo mais correcta e fundamentada.

O Perfil de Desenvolvimento Individual em Creche é composto por uma ficha de avaliação de diagnóstico, que se destina à caracterização das crianças, avaliando os seus hábitos alimentares, hábitos de sono, hábitos de higiene, situação de saúde, brincadeiras preferidas, e as competências adquiridas pelas crianças. Este instrumento está dividido em três faixas etárias: dos 0 aos 7 meses; dos 8 aos 17 meses; e dos 18 aos 35 meses. Cada uma destas divisões contém as competências que as crianças devem ter, de acordo com a faixa etária em questão. Assim, cada uma destas partes é composta por uma grelha, na qual está identificado o tema, o resultado desejável, os dados da entrevista, onde se assinala se as crianças já adquiriram ou não as competências, e ainda o acompanhamento (I.S.S., 2003).

Ao aplicar este instrumento não o fiz através de entrevista, mas sim com base nas minhas observações, preenchendo apenas os dados da entrevista, de modo a aperceber-me das competências já adquiridas pelas crianças (ver anexo 1).

Este instrumento tem como principal objectivo promover a aquisição de competências, por parte das crianças, uma vez que ao detectar as competências que a

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

criança ainda não adquiriu, o educador pode orientar o seu planeamento de modo a estimular essas competências.

Sendo que este perfil se baseia em três domínios: o domínio pessoal e social, o do aprendiz efectivo e o das competências físicas e motoras; irei fazer uma caracterização do grupo utilizando os domínios referidos no Projecto Curricular de sala, fazendo uma articulação com os domínios apresentados pelo Perfil de Desenvolvimento Individual em Creche.

Domínio pessoal e social – quase todas as crianças expressam iniciativa em desenvolver brincadeiras e em participar nas actividades propostas, e conseguem distinguir o “eu” dos outros, fazendo coisas por si próprias. Conseguem resolver alguns problemas quando se deparam com eles nas suas brincadeiras, arranjan-do formas de os ultrapassar. Todas as crianças têm uma relação de confiança com a educadora e com as auxiliares, procurando-as quando se sentem desamparadas, e sinto que algumas também começaram a desenvolver essa relação comigo, como é o caso da Al. (1 a. e 6 m.) e da L. (1 a. e 4 m.), por exemplo. A maioria das crianças ainda brinca sozinha, embora haja algumas que já começam a desfrutar deste momento em conjunto, apesar da interacção ainda não ser muito perceptível, mas desenvolvem jogo social tanto umas com as outras como com os adultos. Isso pode observar-se essencialmente na Al. (1 a. e 6m.) e na A. (1 a. e 6 m.). Todas as crianças expressam as suas emoções, quer verbalmente, com manifestações de desagrado, quer com gestos.

Fazendo agora referência ao Perfil de Desenvolvimento Individual em Creche, através da sua aplicação, posso afirmar que todas as crianças são competentes ao nível pessoal e social, tendo adquirido quase todas as competências referidas neste domínio. Sendo o T. (11 m.) a criança que revela menor número de competências adquiridas a este nível; não só por ser o mais novo do grupo, mas também por ser a criança que está há menos tempo na instituição.

Domínio da comunicação e linguagem – todas as crianças ouvem e respondem, mesmo que não o façam usando palavras; conseguem comunicar não verbalmente e verbalmente, utilizando apenas algumas palavras, ou sons, e participando na comunicação dar-e-receber. Este aspecto tem sido evidente em todas as crianças, mas foi a L. (1 a. e 4 m.) quem demonstrou maior evolução ao nível da comunicação. Algumas crianças mostram interesse por livros e exploram-nos, folheando as páginas; e mostram apreciar histórias, lengalengas e canções.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

No que diz respeito ao Perfil de Desenvolvimento Individual em Creche, quase todas as crianças já alcançaram as competências relativas à comunicação e à linguagem, revelando-se aprendizes efectivos neste domínio. As crianças que ainda não alcançaram totalmente encontram-se em fase emergente; sendo, uma vez mais, o T. (11 m.) a revelar menor número de competências adquiridas, o que não se revela preocupante pois, tal como referi anteriormente, é o mais novo da sala, havendo uma diferença significativa nos meses (3 meses) que o separam da criança que tem idade mais próxima da sua.

Desenvolvimento cognitivo – no que se refere à exploração de objectos, as crianças exploram-nos utilizando todos os seus sentidos, e têm consciência da permanência do objecto, mesmo que não estejam a vê-lo, ou que alguém o esconda sem que vejam para onde vai. No que diz respeito à noção precoce de quantidade e número penso que a maioria das crianças consegue distinguir o mais, quando lhes pedimos para dar mais uma peça, por exemplo. Em relação aos espaços, as crianças exploram e sabem onde se encontram determinados objectos, conseguem encher e esvaziar recipientes maiores utilizando objectos mais pequenos, desenvolvendo assim as noções de dentro e fora; também conseguem desmontar objectos e voltar a juntar as suas partes, com maior ou menor dificuldade. Em relação ao tempo, as crianças conseguem antecipar alguns acontecimentos familiares, como é o caso das refeições e da muda das fraldas, pois aproximam-se da porta, para ir para o refeitório, quando é referido que está quase na hora do almoço, e dirigem-se sozinhas para o fraldário quando lhes é dito que vão mudar a fralda. Algumas crianças ainda não aceitam muito bem quando lhes é dito que o tempo de fazer algo terminou, manifestam vontade em continuar e desagrado quando é interrompida a actividade. As crianças que revelam maior desenvolvimento cognitivo são o D. (1 a. e 8 m.), a A. (1 a. e 6 m.), a Al. (1 a. e 6 m.) e o F. (1 a. e 7 m.). Apesar de considerar todos como aprendizes efectivos no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, uma vez que já adquiriram quase todas as competências deste domínio, referidas no Perfil de Desenvolvimento Individual em Creche.

Domínio criativo e das expressões – no que se refere à representação criativa, algumas crianças já desenvolvem brincadeiras simples de faz-de-conta, embalando bonecos, como se os estivessem a adormecer, como é o caso da B. (1 a. e 3 m.), por exemplo. As crianças exploram materiais de construção e de expressão artística, embora nem todas as crianças mostrem agrado ao explorar materiais que sujam as mãos,

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

nomeadamente o M. (1 a. e 6 m.) e o Di. (1 a. e 4 m.); as crianças identificam figuras e fotografias, se estas lhe forem familiares. Em relação ao movimento estas crianças estão bastante desenvolvidas, movimentam partes do corpo, muitas vezes imitando gestos realizados pelos adultos, e movimentam todo o corpo através do andar, excepto o T. (11 m.). As crianças conseguem movimentar objectos, pequenos e grandes, por toda a sala. A música é a área onde noto que estas crianças mostram mais interesse, pois gostam de ouvir, dançar e fazer gestos, respondendo assim à música. E já há algumas crianças que tentam imitar alguns sons que ouvem nas músicas, nomeadamente as crianças mais velhas, que são aquelas que estão mais desenvolvidas ao nível da linguagem.

De acordo com o Perfil de Desenvolvimento Individual em Creche, este grupo revela ser competente ao nível físico e motor, tendo alcançado totalmente quase todas as competências relacionadas com este domínio.

Nestes dois últimos domínios, o T. (11 m.) continua a revelar menos competências adquiridas, devido às razões apresentadas anteriormente.

Relativamente ao contexto familiar das crianças, através da consulta do Projecto Curricular e de conversas com a educadora, posso concluir que o nível sócio-económico destas famílias se encontra entre o nível médio e o nível médio alto.

Organização do cenário educativo

Antes de entrarmos na sala de berçário temos de passar por um corredor. É neste local que encontramos os cabides individuais das crianças, devidamente identificados; alguns trabalhos seus expostos na parede, bem como os registos de actividades e da evolução de cada criança. Podemos ainda encontrar alguns instrumentos de trabalho que são muito úteis para fornecer informações aos familiares: ementa semanal; planificação semanal; competências; rotina semanal; recados; e as novidades.

A sala é composta por duas zonas, a zona de repouso e a zona de actividade, que estão divididas por portas de vidro correntes. Estas portas estão abertas durante toda a manhã e só são fechadas na hora da sesta, tendo como finalidade isolar os sons que vêm das outras salas. A sala tem ainda uma copa e um fraldário. Não é um espaço muito amplo mas é acolhedor, está bem equipado e organizado, dando resposta às necessidades das crianças. Nota-se que foi pensado e estruturado de acordo com as idades das crianças. Este espaço dispõe de luminosidade natural, vinda de duas janelas que se encontram na zona de dormir e que são tapadas na hora da sesta.

Para que se perceba melhor a forma como está organizado o espaço, apresento de seguida a planta da sala (fig. 6; quadro 1) e algumas fotografias identificativas dos espaços da sala:

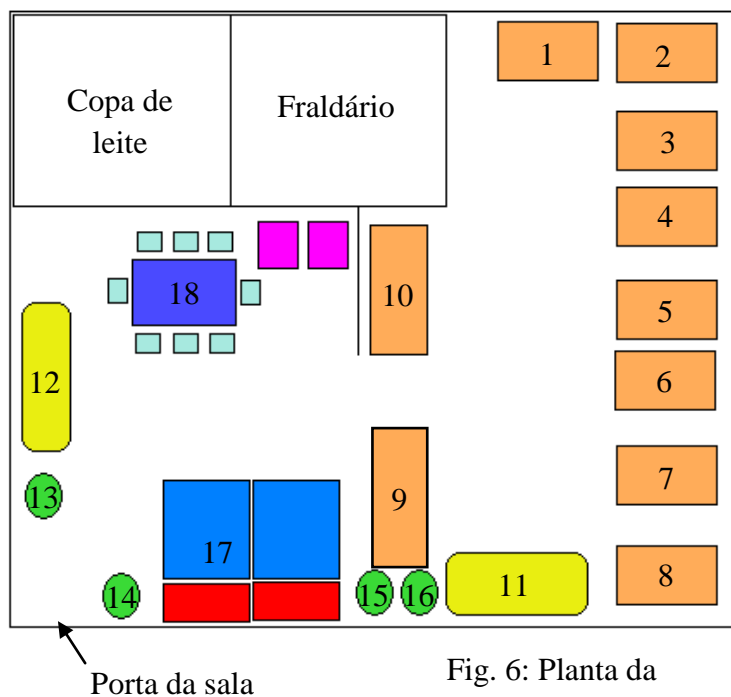


Fig. 6: Planta da sala do Berçário A.

Quadro 1: Legenda da planta da sala do Berçário A.

Legenda:
1 a 10 – Berços;
11 e 12 – Armários com brinquedos e materiais;
13 a 16 – Cestos com brinquedos;
17 – Tapetes e almofadões;
18 – Mesa e cadeiras.

Tal como foi referido anteriormente, a sala está dividida em duas zonas, a zona de repouso e a zona de actividades, e contém ainda uma copa e um fraldário.

Na zona de actividades podemos encontrar a área de reunião e de brincadeira livre, e a área de actividades de expressão plástica e culinária (que se encontra na mesa). Na área de reunião e brincadeira livre (fig. 7 e 8) estão dois tapetes, dois almofadões, almofadas/peluches, um espelho, cestos com brinquedos (jogos de construção, alimentos de brincar, peluches, jogos, etc.) e um armário onde se encontram mais alguns

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

jogos e brinquedos. É nesta área que as crianças normalmente se encontram a brincar, embora usem todo o espaço da sala para desenvolver as suas brincadeiras. Por cima desta área, na parede está um placard com os registos de medicação, a folha de presenças, os contactos, o registo de cuidados corporais, a tabela com os alimentos que as crianças podem ingerir, o regulamento interno e as funções da educadora e das auxiliares de acção educativa.



Fig. 7 e 8: Área de reunião e brincadeira livre do Berçário A.

Nesta área as potencialidades de utilização pelas crianças são as seguintes: manipulação e visualização de imagens, livros e cartazes; escuta de histórias, lengalengas, canções e poemas; exploração de instrumentos musicais e de brinquedos, etc.; observação da sua imagem e das outras crianças e adultos, através do espelho; exploração de cartões com diferentes texturas e garrafas com materiais sonoros; brincadeiras com bolas, balões e com outros brinquedos. Como forma de enriquecer este espaço introduzi alguns cartões com imagens de animais e com expressões faciais, que as crianças podiam manipular.

Na área de actividades de expressão plástica e culinária (fig. 9) há uma mesa pequena para as crianças, doze cadeiras pequenas, que são usadas pelas crianças mas também pelos adultos, e o armário que referi na área anterior também serve um pouco de apoio às actividades realizadas na mesa. Neste local também pode ser colocada outra mesa, quando as actividades são de grande grupo, para que haja espaço para todas as crianças; essa mesa costuma estar na sala de dormitório.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

Fig. 9: Área de actividades de expressão plástica e culinária do Berçário A.



Esta área era onde as crianças também costumavam fazer as refeições do almoço e do lanche, no entanto agora a área serve apenas para as actividades de expressão plástica e culinária, pois as crianças já fazem as suas refeições no refeitório, junto com as outras salas da instituição, à excepção do Berçário B.

As potencialidades de utilização deste espaço pelas crianças são: a realização de actividades de expressão plástica, de culinária, jogos de mesa e puzzles.

Esta área está perto da copa, havendo uma porta que permite a sua ligação à sala, devido ao facto de antes ter servido como área de alimentação. É neste local que se encontra a área de preparação dos alimentos (fig. 10), que contém: uma estante com cacifos individuais identificados, onde estão alguns produtos alimentares das crianças, medicamentos, as suas chupetas e os biberões da água; um microondas; um lava-loiça; caixas para guardar as loiças e as bolachas; um balde do lixo; e um armário, onde são colocadas as caixas.



Fig. 10: Copa – área de preparação dos alimentos.

Na zona de repouso está inserida, naturalmente, a área de dormir e de descanso (fig. 11 e 12), que contém oito berços; dois catres, utilizados pelas duas crianças mais velhas da sala; seis espreguiçadeiras, onde as crianças também podem descansar; um armário; um rádio e CD's. Este espaço é muitas vezes utilizado para brincadeiras estimuladas pela música, como o dançar e a imitação de gestos da música.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima



Fig. 11 e 12: Área de dormir e de descanso do Berçário A.

As potencialidades de utilização desta área pelas crianças são principalmente: conhecer a sua cama e os seus objectos individuais de dormir (fraldas, bonecos, almofadas); adormecer na cama, inicialmente com a ajuda do adulto e progressivamente sozinha; brincar na cama antes de dormir e quando acorda.

A esta área está ligado o fraldário, que é o espaço destinado à área de higiene corporal (fig. 13). A área de higiene corporal contém: uma estante com prateleiras onde se encontram os cacifos individuais das crianças, que estão devidamente identificados e que guardam as suas fraldas, toalhetes, pomadas, escova ou pente e soro fisiológico; um espaço muda-fraldas; uma banheira; um balde para a roupa suja; sacos de lixo; um balde para o depósito de fraldas utilizadas; um recipiente com líquido desinfectante de mãos; um recipiente com papel, para secagem das mãos; caixas de plástico para arrumação de roupas; e um armário, onde são guardadas essas caixas, e toalhas.

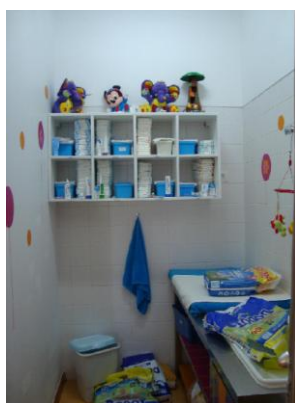


Fig. 13: Área de higiene corporal do Berçário A.

Este espaço também promove algumas potencialidades de utilização pelas crianças, tais como: interacção adulto-criança, através de conversas e do contacto; ajudar a criança a tomar consciência do seu próprio corpo, falando sobre as diferentes partes que o constituem; permitir que a criança explore a água, ao lavar a cara e as mãos.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

Por toda a sala, principalmente na área das actividades, estão expostos trabalhos das crianças, de forma a dar a conhecer às famílias o que é feito na sala, durante o dia. A porta também é utilizada como suporte para a transmissão de informação aos pais.

Organização do tempo

O Projecto Curricular refere que a organização do tempo por rotinas é fundamental no berçário, para que as crianças comecem a tomar consciência dos diferentes momentos do seu dia-a-dia, o que irá permitir que os prevejam e que assim se sintam mais seguras. Ou seja, os educadores de infância devem ter em conta que a rotina seja previsível, organizada e consistente, mas também que tenha uma certa flexibilidade, de modo a adequar-se às necessidades das crianças (Post & Hohmann, 2007).

Deste modo, a rotina do berçário é composta por tempos ajustados às necessidades das crianças, o que irá fazer com que a rotina tenha uma certa flexibilidade, tal como é descrito pelos autores.

Os momentos da rotina diária são os seguintes (quadro 2):

Quadro 2: Rotina diária do Berçário A.

Horário	Rotina
7h:30m	Acolhimento
10h:00m	Actividades livres ou propostas
11h:30m	Almoço e higiene
12h:45m	Sesta
15h:00m	Higiene
15h:30m	Lanche e higiene
16h:00m	Brincadeiras e/ou repouso

Tal como foi referido anteriormente, esta rotina apresentada não deve ser imutável, pois as planificações diárias podem sofrer alterações, devido às necessidades imediatas das crianças e às propostas emergentes da educadora.

O dia-a-dia do grupo é constituído por momentos de higiene, alimentação, repouso, brincadeiras livres e actividades dirigidas.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

Nos momentos de higiene deve ser tido em conta o bem-estar geral, a higiene e a saúde das crianças, através de uma relação de afectividade onde são promovidas interacções e a crescente autonomia das crianças. Pois tal como referem Post e Hohmann (2007), esta rotina promove o asseio, o conforto e a saúde, reduzindo o aparecimento de infecções e irritações da pele, e contribuindo para o bem-estar emocional da criança.

Durante o momento da alimentação a criança deve poder explorar os alimentos e experienciar novos sabores, sempre num clima de afecto e comunicação, pois este é um momento em que deve satisfazer uma das necessidades básicas da vida do ser humano.

Para um bebé mais crescido, a refeição é uma altura para comer mas também para explorar novos sabores, cheiros e texturas e tentar comer sozinho com os dedos, uma colher ou uma caneca. Para a criança, a hora da refeição torna-se cada vez mais uma hora de convívio social. (Post & Hohmann, 2007: 220)

Os momentos de repouso são fundamentais para que a criança recupere energias e o seu bem-estar, de modo a que haja um equilíbrio físico e psicológico. Pois a sesta proporciona o sono e o descanso que são necessários para o crescimento e desenvolvimento das crianças (Post & Hohmann, 2007).

As brincadeiras livres bem como as actividades dirigidas devem permitir que a criança explore aquilo que está à sua volta, com o apoio do adulto. Pois, tal como afirmam Post e Hohmann (2007), estes são momentos em que a criança pode investigar e explorar materiais e acções, e também interagir com as outras crianças e com os adultos.

Em todos estes momentos é muito importante que se respeite o ritmo de cada criança, de modo a que esta possa tirar proveito da rotina de forma tranquila. Assim, tentei sempre que os diferentes momentos do dia se prolongassem consoante a necessidade e o interesse das crianças, evitando sempre as interrupções bruscas, principalmente dos momentos que lhes proporcionam maior prazer.

Organização do grupo

Os tempos de grande grupo ocorrem no momento do acolhimento, das refeições, e principalmente no escutar e na exploração de histórias, lengalengas, canções e poemas. Assim sendo existem pelo menos três ou quatro momentos de grande grupo durante o dia. No entanto este tipo de actividades também pode acontecer em pequenos grupos, ou até individualmente.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

Nos momentos das histórias, lengalengas e poemas, levo a proposta, ou lanço-a se perceber o interesse das crianças, e por isso é a partir daquilo que faço que as crianças exploram os materiais que são colocados à sua disposição. Na exploração de canções as crianças tomam a iniciativa de dançar e são apoiadas neste momento, por toda a equipa educativa, que canta e faz alguns gestos que as crianças muitas vezes tentam imitar.

Os tempos de pequeno grupo ocorrem normalmente quando há actividades dirigidas de expressão plástica. Em que o adulto lança a proposta e no máximo há três crianças a realizá-la em simultâneo; para que os adultos consigam apoiar as crianças neste momento, estimulando e incentivando a sua exploração.

Estes momentos de pequeno grupo também são muito frequentes na exploração de músicas, pois as crianças, tal como referi anteriormente, manifestam vontade em dançar, na maioria das vezes, em pequenos grupos, e são apoiadas pela equipa, que dança com elas e faz gestos ao ritmo das músicas.

Nesta sala o trabalho a pares ainda não é muito realizado, embora se estimulem as crianças a interagir umas com as outras, e por isso se opta muitas vezes por realizar as actividades de expressão plástica com duas crianças ao mesmo tempo, para que estas se observem a trabalhar ao mesmo tempo e para que possam interagir.

Este grupo de crianças ainda se centra muito em momentos de brincadeira individual, por isso a maior parte do tempo é passada em actividades individuais livres.

Os trabalhos individuais também são realizados nas actividades de expressão plástica, embora estejam duas crianças em simultâneo na mesa, a educadora e eu, ou uma das auxiliares, acompanhamos cada uma a sua criança.

Estes momentos individuais também ocorrem nas rotinas de higiene e do adormecer a criança. Nas quais interagimos directamente com a criança, proporcionando-lhe conforto e bem-estar, e respondendo às suas necessidades.

Durante todo o dia estamos atentas às necessidades e interesses das crianças, de modo a poder dar resposta àquilo que for necessário. Normalmente sou eu e a educadora quem acompanha mais as crianças nos momentos de exploração e animação planeados cooperadamente, no entanto as auxiliares da sala também o fazem. Pois elas estão sempre presentes, tendo um papel tão importante quanto o da educadora. Deste modo, todos os adultos da sala estão presentes em todos os momentos, participando de igual modo nas rotinas das crianças, e dinamizando as suas brincadeiras livres.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

Trabalho de equipa

A equipa que acompanha o grupo de crianças do berçário é composta pela educadora Anabela Carvalho, pelas auxiliares Clara Valverde e Inês Santana, e também por mim.

Esta é uma equipa coesa, pois pelo que pude observar e presenciar ao longo de todo o estágio há um grande espírito de cooperação entre todos os elementos desta equipa; que tem como principal objectivo dar resposta às necessidades das crianças, proporcionando-lhes assim bem-estar.

Estas três pessoas são bastante acessíveis, o que fez com que eu me conseguisse integrar facilmente nesta equipa, sentindo-me apoiada em todos os momentos.

A auxiliar Clara Valverde acompanha o grupo que já estava na sala, ou seja, as cinco crianças (tal como referi anteriormente), desde a sua entrada para o berçário. A educadora Anabela Carvalho e a auxiliar Inês Santana só começaram a acompanhar o grupo desde o início deste ano lectivo.

A educadora tem um horário fixo, que pode sofrer alterações no caso de haver necessidade. De manhã entra às 9h:30m, à tarde sai às 17h:30m, e a pausa para o almoço é de uma hora, entre as 13h:30m e as 14h:30m; completando assim um total de sete horas diárias. O horário das auxiliares varia de semana para semana, sendo que uma semana a auxiliar que entra às 7h:30m irá sair mais cedo, enquanto a auxiliar que entra mais tarde irá sair só às 18h:30m. E todas as semanas o horário troca. No entanto poderá haver trocas de horários se houver necessidade.

A articulação dos horários é feita tendo sempre em atenção que não há qualquer momento em que as crianças fiquem sozinhas na sala, e evitando sempre que esteja apenas um adulto na sala com as crianças, a não ser na hora da sesta.

Toda a equipa da sala tem responsabilidade de responder às necessidades das crianças. No entanto, são as auxiliares quem deve estar mais atento às questões da higiene das crianças, mudando a fralda sempre que for necessário. Embora nem sempre aconteça desta forma, pois a estagiária e a educadora também devem estar presentes neste momento da rotina, tal como as auxiliares também devem estar integradas no desenvolvimento de actividades lúdicas e de aprendizagem.

São as auxiliares quem tem maior responsabilidade na preparação dos alimentos para as crianças comerem, embora o almoço seja confeccionado pelas cozinheiras da instituição.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

Como estagiária tento sempre integrar não só a educadora, mas também as auxiliares nas propostas de actividade apresentadas, explicando-lhes do que se trata e esperando o seu apoio na concretização da mesma, pois encaro estas três pessoas como sendo uma equipa à qual eu agora pertenço.

Este trabalho em equipa tornou-se mais rico através da partilha do caderno de formação entre a estagiária e a educadora, ou seja, depois de os registos e as planificações diárias serem feitas, a educadora analisava estes documentos, de modo a fazer alguns comentários e mesmo sugerir algumas alterações, principalmente no caso das planificações. Os comentários da educadora revelaram-se úteis, na medida em que levavam a um questionamento e reflexão crítica mais aprofundados, da minha parte, sobre determinados assuntos. Algumas alterações sugeridas nas planificações foram fundamentais para a minha consciencialização e melhor adequação das actividades ao grupo, principalmente no primeiro semestre.

2.3.1. Jardim-de-infância

O grupo desta sala de jardim-de-infância é composto por 25 crianças, das quais quinze são meninas e dez são meninos. As suas idades variam entre os 3 e os 6 anos, sendo que há quatro crianças com 3 anos, doze com 4 anos, seis com 5 anos e três com 6 anos.

Deste total de vinte e cinco crianças, treze transitaram da creche e as restantes já frequentavam esta sala no ano lectivo anterior.

Duas das crianças têm necessidades específicas de educação. Uma delas é semanalmente acompanhada pela equipa de intervenção precoce de Évora e o outro menino é acompanhado por uma psicóloga na associação Chão dos Meninos.

Ao nível dos interesses e necessidades, experiências e competências das crianças, o Projecto Curricular de sala refere-se às áreas de conteúdo e domínios existentes nas Orientações Curriculares, que são: área de formação pessoal e social; área de expressão e comunicação, na qual se inserem o domínio da expressão motora, o domínio da expressão dramática, o domínio da expressão plástica, o domínio da expressão musical, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e o domínio da matemática; e a área de conhecimento do mundo.

Tendo como base as minhas observações, apresento a seguinte caracterização do grupo, de acordo com as áreas de conteúdo e domínios referidos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar:

Área de formação pessoal e social – todas as crianças têm noção das possibilidades do seu corpo, embora algumas ainda não tenham total consciência das limitações, como parece ser o caso do Js. (4 a. e 7 m.), que devido à sua dificuldade visual também revela algumas limitações motoras; no entanto, o grupo consegue expressar os seus sentimentos, emoções e interesses, sendo isso mais evidente nas crianças mais velhas, como o G. (6 a. e 2 m.) e a Le. (5 a. e 9 m.), que manifestaram alguns dos seus interesses de forma bastante directa; estas crianças também tomam iniciativa para realizar certas tarefas. São crianças autónomas, embora umas sejam mais do que outras, ou seja, as crianças mais velhas são um pouco mais autónomas. Todas conseguem resolver tarefas simples ou problemas que surgem na vida quotidiana, assumindo certas responsabilidades, embora por vezes possam não compreender as consequências dos seus próprios actos, o que me parece ser o caso do Fr. (4 a. e 2 m.), que se revelou bastante irrequieto. Estas crianças são comunicantes activas e sabem

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

participar na vida em grupo, respeitando as diferenças de cada um e adoptando atitudes de inter-ajuda e partilha.

Domínio da expressão motora – as crianças conhecem todas as partes do seu corpo, e já adquiriram habilidades motoras fundamentais; conseguem movimentar o corpo no espaço, através de diferentes formas de locomoção; conseguem saltar sob diversas formas, lançar e apanhar objectos e manipulá-los em actividades de movimento. Nestes exercícios as crianças mais novas são aquelas que manifestam maior dificuldade, tal como o Js. (4 a. e 7 m.), devido à sua dificuldade visual. As crianças mais velhas são aquelas que já interiorizaram o conceito de lateralidade.

Domínio da expressão dramática – as crianças mostram grande criatividade e imaginação nas suas brincadeiras de faz-de-conta e jogo simbólico, no entanto por vezes ainda se sentem um pouco inibidas perante outras crianças, e principalmente adultos exteriores à sala. Estas crianças demonstram grande capacidade de utilizar e transformar objectos, recriar e inventar personagens, quando brincam “aos pais e às mães”, e às cabeleireiras, por exemplo. Apercebi-me disso em algumas situações, principalmente com a Mg. (4 a.), que revela uma grande interiorização das personagens que interpreta no faz-de-conta. Este domínio também é evidente, quando as crianças mais velhas, nomeadamente as meninas, como a Mn. (6 a. e 1 m.), imitam o adulto ao fazer de conta que estão a ler as histórias dos livros.

Domínio da expressão plástica – as crianças fazem desenhos de objectos e situações que lhe são familiares; isso é visível principalmente nas crianças mais velhas, como é o caso do P. (6 a. e 5 m.) e da Le. (5 a. e 9 m.), que desenham situações do seu dia-a-dia, por exemplo; embora também desenvolvam a imaginação e criatividade, fazendo criações artísticas, o que lhes permite exprimir-se ao mesmo tempo que exploram os sentidos da visão e do tacto. Todas as crianças pegam de forma segura nos lápis, canetas e pincéis, até mesmo o Js. (4 a. e 7 m.), que antes revelava essa fragilidade. As crianças já conhecem as cores, e conseguem nomeá-las, até mesmo as mais novas, como é o caso do Fr. (4 a. e 2 m.) e do As. (3 a. e 6 m.). Mostram interesse em fazer construções tridimensionais, utilizando vários materiais, como foi o caso da exploração do barro e construção do castelo, que foi participada por quase todas as crianças.

Domínio da expressão musical – a maioria das crianças mostra prazer em ouvir músicas, cantar e até mesmo dançar; isso é mais evidente no grupo feminino, embora os

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

meninos também revelem muito interesse nessa área. Conseguem identificar e reproduzir sons com diferentes ritmos, duração e intensidade; observei isso em algumas crianças, nomeadamente o Af. (4 a. e 2 m.), que revela um grande desenvolvimento do sentido rítmico. E conhecem alguns instrumentos musicais, nomeadamente os mais comuns, como as maracas, pandeireta, guizos, xilofone, entre outros; apercebi-me disso através da exploração dos instrumentos musicais.

Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita – as crianças têm um vocabulário bastante alargado, e interessam-se por conhecer novas palavras. Quase todas conseguem construir frases correctas em diferentes contextos, e sabem expressar oralmente sentimentos, ideias e situações vividas. Sendo as crianças mais novas a manifestar menos à vontade nesta área. As crianças mostram saber escutar, no entanto nem sempre o fazem. Algumas conseguem ler e interpretar imagens, e muitas se interessam pela linguagem escrita, escrevendo o seu nome e querendo saber o que está escrito em determinados sítios. Isso é bastante visível nas crianças mais velhas, mas não só; mesmo as crianças que ainda não vão, no próximo ano lectivo, para o 1º Ciclo do Ensino Básico, já manifestam muito interesse nesta área e escrevem o seu nome; como é o caso da Ma. (4 a. e 11 m.), da Be. (5 a.), da In. (4 a. e 9 m.), por exemplo, e até mesmo da J. (4 a. e 2 m.), que já começou a manifestar interesse em escrever o seu nome, e consegue fazê-lo quase na totalidade.

Domínio da matemática – no seu dia-a-dia, as crianças conseguem usar o raciocínio para resolver problemas, e usam as representações matemáticas para descrever alguns objectos, as suas características e propriedades. Quase todas as crianças já adquiriram as noções de quantidade e de número, mesmo as mais novas; e reconhecem os símbolos gráficos dos números. As crianças conseguem fazer classificação de objectos, formar conjuntos, comparar, seriar, ordenar e numerar objectos, e ainda formar padrões. Este aspecto é mais visível nas crianças mais velhas, como é o caso do Jo. (5 a. e 2 m.), por exemplo, que revela bastante facilidade na criação de padrões, através da exploração de palhinhas e dos blocos lógicos. A maioria das crianças já consegue situar-se no tempo, diferenciando ontem, hoje e amanhã. Todas as crianças conseguem identificar as formas geométricas, no entanto as crianças mais novas ainda sentem alguma dificuldade ao fazê-lo.

Área de conhecimento do mundo – as crianças desta sala mostram muito interesse por saber mais acerca do meio que os rodeia, e por isso interessam-se por fazer

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

pesquisas, para saber mais acerca de determinados assuntos. Como foi o caso das crianças que se interessaram pela realização do projecto das galinhas, sendo elas a Le. (5 a. e 9 m.), o G. (6 a. e 2 m.), o Jo. (5 a. e 2 m.), a Mt. (5 a. e 3 m.), a Mn. (6 a. e 1 m.), a Mb. (3 a. e 11 m.) e a Mr. (4 a. e 2 m.). Estas crianças também mostram interesse e respeito pelo meio ambiente.

Tecnologias de Informação e Comunicação – as crianças utilizam o computador, principalmente as mais velhas, para realizar jogos educativos relacionados com as várias áreas de conteúdo; as crianças fazem-no com bastante autonomia, ligam o computador e sabem abrir a pasta dos jogos e iniciar o jogo que escolheram. A televisão e a aparelhagem também são recursos muito utilizados pelas crianças, principalmente para ver filmes de animação e para ouvir música.

No que diz respeito ao contexto familiar das crianças, através da consulta do Projecto Curricular, de conversas com a educadora e até mesmo de observações, constatei que o nível sócio-económico destas famílias se encontra entre o nível médio baixo e o nível médio alto.

Organização do cenário educativo

Antes de entrarmos na sala de jardim-de-infância passamos por um corredor, que é comum a ambas as salas de jardim-de-infância. Neste local encontramos alguns trabalhos das crianças das duas salas expostos na parede. Podemos ainda encontrar um placard onde é afixada informação aos familiares. Também a porta é um importante meio de comunicar com as famílias, pois nesta são colocados alguns recados.

Ao entrar na sala há um pequeno corredor que depois se abre para todo o espaço da sala. Neste corredor está a porta da casa de banho, que é integrada no espaço da sala, e estão os cabides individuais das crianças, devidamente identificados. Por cima dos cabides estão prateleiras onde se encontram caixas individuais para as crianças, também identificadas, onde são colocados objectos pessoais e mudas de roupa.

A sala é ampla, tem 55 m², e é composta por três espaços diferenciados: uma sala de actividades, uma casa de banho e uma despensa. É um espaço bastante acolhedor, que dispõe de duas grandes janelas, o que possibilita uma grande luminosidade natural. O ambiente é climatizado, proporcionando bem-estar ao grupo, e encontra-se equipado com televisão e vídeo. O mobiliário é adequado às características das crianças e responde às medidas de segurança.

O espaço da sala de actividade encontra-se organizado por áreas, e para que se perceba essa organização apresento de seguida a planta da sala (fig. 14; quadro 3) e algumas fotografias identificativas dos espaços da sala:

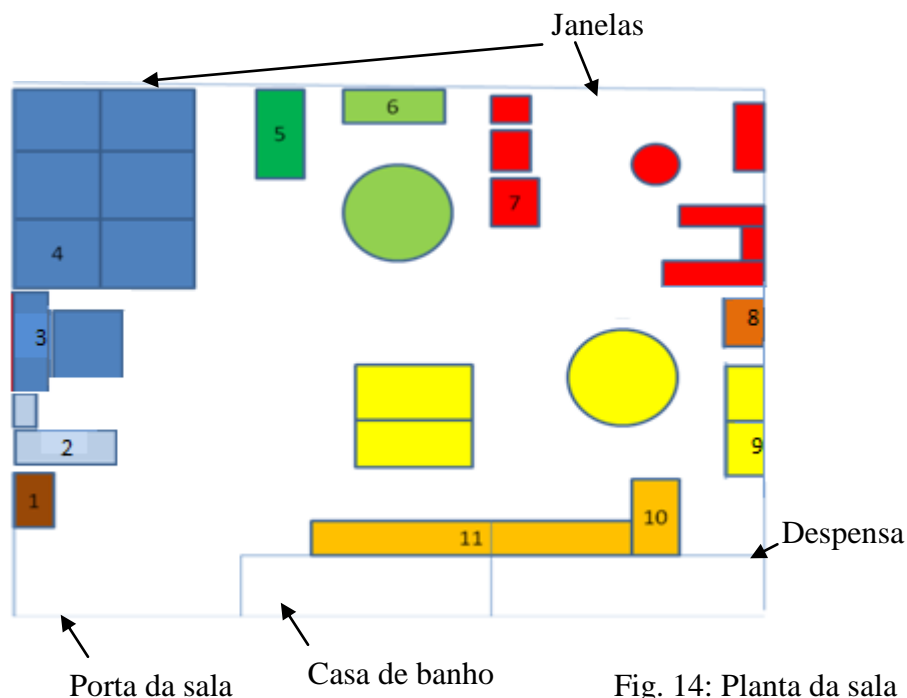


Fig. 14: Planta da sala de Jardim-de-infância.

Quadro 3: Legenda da planta da sala de Jardim-de-infância.

Legenda:
1 – Armário da entrada;
2 – Oficina da escrita;
3 – Biblioteca;
4 – Área da reunião de grupo e tapetes de apoio à área da garagem e construções;
5 – Área da garagem e construções;
6 – Área dos Jogos de Mesa;
7 – Área do faz de conta;
8 – Computador;
9 – Atelier de Expressão Plástica e mesas de apoio;
10 – Área da pintura;
11 – Área das ciências.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

Tal como referi anteriormente, o espaço está organizado por áreas de aprendizagem e dispõe de vários materiais ao alcance das crianças, de modo a proporcionar autonomia e responsabilidade ao grupo. Cada área está identificada com o nome, e com a identificação do número de crianças que pode estar em cada um desses espaços. A área polivalente da sala tem quatro mesas e quinze cadeiras, que dão apoio às restantes áreas da sala. Estas áreas encontram-se distribuídas à volta da sala.

De seguida irei descrever as áreas, fazendo referência aos materiais que têm e às potencialidades de utilização pelas crianças.

A oficina da escrita (fig. 15) dispõe de uma estante com jogos com letras e palavras (esponja e ímanes); carimbos de letras; ficheiros de imagens e palavras; cadernos individuais de linhas; lápis de carvão; esferográficas; quadro de giz; letras de papel; e cartões com os nomes das crianças com a respectiva fotografia. Esta área beneficia de uma mesa de apoio, com cadeiras, que também pode ser utilizada para a biblioteca; e ainda de um computador (fig. 16), no entanto este não se encontra neste espaço, tal como se pode ver na planta da sala. O computador não é muito utilizado pelas crianças para trabalhos de produção escrita, mas sim para jogos didáticos.

Este é um instrumento com elevado potencial de exploração por parte das crianças, podendo estas utilizá-lo não só para jogos didáticos, mas também para trabalhos de produção escrita e relacionados com a matemática, através da realização e análise de tabelas e gráficos, por exemplo. Embora esses aspectos não tenham sido muito explorados ao longo da minha intervenção, teria sido importante estimular as crianças nesse sentido, uma vez que quando foram estimuladas elas responderam de forma bastante positiva. Numa das vezes em que as crianças estavam a jogar apercebi-me de que fizeram tentativas de escrever o seu nome; ao observar esse interesse das crianças incentivei-as a escrever outras palavras que já conheciam, e as crianças mostraram entusiasmo. No entanto, a maioria das crianças interessava-se muito mais pela exploração dos jogos, pois já o faziam com total autonomia.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima



Fig. 15: Oficina da escrita da sala de Jardim-de-infância.



Fig. 16: Computador da sala de Jardim-de-infância.

A área da biblioteca (fig. 17) é composta por uma estante, com livros de histórias, livros de informação e livros sobre o quotidiano, entre outros; e um tapete, onde as crianças se sentam a explorar os livros. Neste espaço as crianças, muitas vezes, também exploram o jogo simbólico através da imitação do adulto, pois fazem de conta que estão a ler livros umas às outras.

Fig. 17: Área da biblioteca da sala de Jardim-de-infância.



A área das construções / jogos de chão e garagem (fig. 18) situa-se junto à área da reunião de grupo, sendo que ambas as áreas utilizam os mesmos tapetes de apoio. No entanto a área das construções e garagem tem um armário com divisórias, onde se encontram caixas com legos, peças de madeira, encaixes, animais e carros. Nesta área as crianças utilizam muito estas peças e encaixes para construir torres, cidades, entre muitas outras coisas.

Fig. 18: Área das construções e garagem da sala de Jardim-de-infância.



Na área de reunião de grupo é onde se encontram os instrumentos de pilotagem utilizados na sala, que já referi anteriormente na fundamentação da acção educativa. Nesta área é onde as crianças se reúnem em grupo, para escutar uma história, para conversar com a educadora, ou até mesmo para desenvolver algumas brincadeiras.

A área dos jogos de mesa (fig. 19) contém uma estante e uma mesa de apoio. Na estante há diversos jogos: jogos de encaixe, puzzles, dominós, lotos, ábacos, blocos lógicos, jogos de picos. Esta é uma área muito frequentada pelas crianças, na qual dedicam muito tempo à exploração destes jogos.



Fig. 19: Área dos jogos de mesa da sala de Jardim-de-infância.

A área do faz de conta (fig. 20) dispõe de muitos materiais, e são eles: cozinha grande em madeira com fogão; frigorífico; máquina de lavar a loiça; bancada; telefone; berço de madeira com bonecos; ferro de engomar; baú com roupas, sapatos e chapéus, entre outros acessórios; cadeiras e mesa; estante com pratos, panelas, tachos, talheres, copos, chávenas; toucador com secadores, escovas, frascos de perfume, entre outros.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

Este é outro espaço bastante utilizado pelas crianças, principalmente pelas meninas, onde brincam às casinhas, aos cabeleireiros, aos médicos, às lojas, entre outras brincadeiras, onde desenvolvem a criatividade, imaginação e o jogo simbólico.

O facto de nesta área estarem muito presentes os elementos da casinha faz com que esta seja mais frequentada pelas meninas, pois as crianças começam a definir o seu género, e já fazem distinção entre meninos e meninas. Desta forma, começam a associar os materiais presentes nesta área mais às mães e à figura feminina.

Em diversas situações observei os meninos e as meninas a brincar em conjunto nesta área, e outras vezes em que os meninos brincavam sozinhos. Nestes casos, embora os meninos utilizassem os materiais de acordo com a sua verdadeira função, também os utilizavam com outras finalidades, desenvolvendo assim a sua criatividade e imaginação, através da exploração do jogo simbólico; como acontecia quando usavam os secadores do cabeleireiro para fazer de pistolas.

Ao observar estas situações incentivei as crianças a utilizar os materiais explorando os vários significados que estes podiam adquirir, através da interacção e acompanhamento das crianças nas brincadeiras da área do faz de conta.



Fig. 20: Área do faz de conta da sala de Jardim-de-infância.

O atelier de expressão plástica (fig. 21) é composto por um armário e por três mesas de apoio, onde as crianças realizam os seus trabalhos. Esse armário contém prateleiras onde estão os materiais e alguns trabalhos das crianças, esses trabalhos estão organizados em duas caixas, a caixa para os trabalhos completos e a caixa para os trabalhos por acabar; havendo ainda uma terceira caixa onde se encontram as folhas em branco. Os materiais que se encontram no armário são os seguintes: copos e caixas com lápis de cor, canetas de feltro, tesouras, colas, lápis de cera, lápis de carvão, borrachas,

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

réguas; material de picotagem, picos e esponjas; caixas com botões, lãs, revistas, jornais, pedaços de cartolinas, materiais de desperdício, entre outros.

As crianças podem assim usar este espaço para fazer trabalhos artísticos, de desenho, picotagem, colagem, etc.



Fig. 21: Atelier de expressão plástica da sala de Jardim-de-infância.

A área da pintura (fig. 22) está separada do atelier de expressão plástica, no entanto é uma componente deste atelier, uma vez que comporta uma das actividades que dizem respeito à expressão plástica. Esta área encontra-se numa bancada que dispõe de prateleiras e de lavatório; tem vários materiais de pintura, como copos, tintas, pincéis, folhas A3, etc. Aqui também se encontram alguns materiais de modelagem, como formas, por exemplo. Nas prateleiras também são guardados os aventais e as protecções de mangas, utilizados nestas actividades.

Nesta área as crianças desenvolvem trabalho de pintura e modelagem, com barro, massa de cores e massa de moldar. E podem usar as mesas de apoio que se encontram perto da bancada.



Fig. 22: Área da pintura da sala de Jardim-de-infância.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

O laboratório das ciências (fig. 23) situa-se na mesma bancada que a área da pintura, por isso também dispõe de prateleiras e de lavatório (que servem de suporte para ambas as áreas). Neste laboratório há vasos e terra para plantas; caixas e frascos de vários tamanhos; alguidares, regador e pás; materiais da natureza, como palha, pedras, conchas, areia, paus, entre outros; luvas e máscaras; lanterna; livros de ciências; e um dossier com registos de experiências.

Neste local as crianças podem efectuar experiências e dar comer aos peixinhos e aos bichos-da-seda, pois existe um aquário com peixes lá dentro, e uma caixinha com bichos-da-seda, que é frequentemente observada pelas crianças, a fim de perceberem a evolução e o ciclo de vida destes animais.

Ao longo da minha intervenção, tentei dinamizar mais esta área, pois apercebi-me que não era muito explorada pelas crianças. Desta forma foram realizadas algumas experiências, que surgiram de forma emergente, para dar resposta a alguns interesses das crianças.



Fig. 23: Laboratório das ciências da sala de Jardim-de-infância.

Na despensa existem estantes e um armário onde são guardados materiais de diversas naturezas, como cartolinas, diversos tipos de papéis, cartão, entre muitos outros, que são usados nas actividades desenvolvidas na sala.

A casa de banho é adequada ao tamanho das crianças, contendo dois lavatórios, duas sanitas e um chuveiro, que pode ser usado no caso de ser necessário dar banho a alguma criança.

A sala tem ainda alguns trabalhos das crianças expostos nas paredes e um quadro com os aniversários.

Estas crianças usam muitas vezes o espaço exterior para desenvolver brincadeiras, normalmente quando está bom tempo, e actividades de expressão físico-

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

motora. O acesso a este espaço é feito pelas janelas da sala, que têm uma porta e estão ligadas ao exterior. Este espaço tem alguns materiais que apoiam as brincadeiras das crianças, tal como já foi descrito na caracterização da instituição.

Organização do tempo

A estabilização de uma rotina educativa, faz com que a criança se sinta mais segura e é indispensável para o seu desenvolvimento cognitivo. Quando a criança interioriza a rotina consegue prever os momentos que se seguem, tornando-se também mais autónoma. No entanto a rotina deve ser flexível, pois pode ser necessário alterá-la por algum motivo.

De acordo com o Projecto Curricular, a rotina da sala de jardim-de-infância segue o modelo pedagógico do MEM, no entanto não é exactamente igual, havendo algumas variações nos dias destinados a cada actividade.

Segundo Niza (2007), a rotina no jardim-de-infância é composta por dois momentos diferentes. O momento da manhã, que se destina ao trabalho ou actividade escolhida pelas crianças e por elas suportada, tendo o apoio discreto e itinerante do educador, e o momento da tarde, que consiste em sessões de informação e de actividade cultural, que serão dinamizadas por convidados, pelas crianças, ou pelo educador. A grande maioria das tardes foi dinamizada por mim, havendo também uma forte participação das crianças.

Estes dois momentos dividem-se em nove períodos: o acolhimento, a planificação em conselho, as actividades e projectos, a pausa, as comunicações, o almoço, as actividades de recreio, a actividade cultural colectiva e o balanço em conselho. Sendo que a pausa para uma breve refeição de fruta ou bolacha se faz sempre durante o momento de grande grupo inicial. E as actividades de recreio realizam-se no final da manhã e da tarde, e algumas vezes logo no início da manhã, durante o acolhimento. Estas actividades de recreio são condicionadas pelas condições meteorológicas; por isso são mais frequentes quando começa o bom tempo.

De seguida apresento dois quadros, referentes à rotina diária (quadro 4) e à rotina semanal (quadro 5), de modo a que se perceba melhor a organização do tempo, nestes dois sentidos, na sala de jardim-de-infância.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

Quadro 4: Rotina diária da sala de Jardim-de-infância.

Horário	Rotina
7h30m - 9h00m	- Acolhimento na sala de JI - Brincadeira livre na sala
9h00m - 9h30m	- Reunião de grande grupo - Lanche da manhã - Marcação do tempo, mapa de tarefas e calendário
9h30m - 11h15m	- Actividades nas áreas de aprendizagem da sala - Trabalho em projectos
11h15m - 11h45m	- Recreio
11h45m - 12h00m	- Comunicações - Higiene
12h00m - 12h45m	- Almoço
12h45m - 13h00m	- Higiene / lavagem dos dentes - Preparação das crianças que dormem a sesta
13h30m - 14h00m	- Actividades nas áreas de aprendizagem da sala ou recreio no espaço exterior
14h00m - 15h20m	- Terminar actividades da manhã - Actividades de pequeno grupo e individuais
15h20m - 16h00m	- Higiene e acordar da sesta - Tempo de Animação Cultural em Grande Grupo
16h00m - 16h30m	- Lanche
16h30m - 18h30m	- Higiene - Actividades livres na sala ou no espaço exterior

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

Quadro 5: Rotina semanal da sala de Jardim-de-infância.

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
ACOLHIMENTO	ACOLHIMENTO	ACOLHIMENTO	ACOLHIMENTO	ACOLHIMENTO
LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE
Reunião de Conselho (planificação)	Reunião de Grande Grupo	Reunião de Grande Grupo	Reunião de Grande Grupo	Reunião de Grande Grupo
- Actividades nas áreas da sala - Novidades do fim-de-semana	- Actividades nas áreas da sala - Trabalho de Projecto - Formação cristã	- Actividades nas áreas da sala - Expressão Motora (Quinzenalmente, é no pavilhão do bairro)	- Actividades nas áreas da sala - Trabalho de projecto - Saídas / Receber convidados	- Actividades nas áreas da sala - Acabar trabalhos de grande e pequeno grupo e individuais
RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO
COMUNICAÇÕES	COMUNICAÇÕES	COMUNICAÇÕES	COMUNICAÇÕES	COMUNICAÇÕES
ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
SESTA Actividades nas áreas da sala	SESTA Inglês	SESTA Actividades	SESTA Actividades	SESTA Actividades
- Actividades e Projectos - Conclusão de actividades da manhã	- Actividades e Projectos - Conclusão de actividades da manhã	- Actividades e Projectos - Conclusão de actividades da manhã	Natação (actividade Quinzenal)	- Actividades e Projectos - Terminar e organizar trabalhos realizados ao longo da semana

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

Animação Cultural: Hora do Conto	Animação Cultural: Expressão Musical	Animação Cultural: Jogos Motores	Animação Cultural: Expressão Dramática	Balanço em Conselho
LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE
Actividades livres	Actividades livres	Actividades livres	Actividades livres	Actividades livres

É de realçar que ainda há algumas crianças que dormem a sesta, por isso, nesse momento, as restantes crianças que não dormem desenvolvem actividades nas diversas áreas. O tempo de animação cultural só acontece depois de as crianças que dormem a sesta terem acordado.

Nem todas as crianças têm Inglês, no entanto aquelas que têm, e costumam dormir a sesta, no dia do Inglês não dormem, pois estes dois momentos ocorrem em simultâneo. Também não são todas as crianças que têm natação, por isso, aquelas que não têm, nesse período de tempo ficam na outra sala com o outro grupo de jardim-de-infância.

Em todos os momentos da rotina é muito importante que se respeite o ritmo de cada criança, de modo a que esta possa tirar proveito da rotina de forma tranquila.

No que se refere às saídas, tentei que fossem sempre à quinta-feira, de modo a respeitar a rotina semanal proposta. No entanto, no caso de não haver essa possibilidade, houve visitas que se realizaram noutros dias; principalmente as visitas de convidados à sala, que foram feitas de acordo com a disponibilidade dos mesmos.

De acordo com a rotina diária, as manhãs começam pelo acolhimento, onde a criança é recebida por um dos responsáveis da instituição e, a partir das 9 horas, por um dos membros da equipa educativa da sala. Neste momento inicial tentei sempre receber as crianças de forma afectuosa, cumprimentando-as, e escutando os recados que os pais queriam dar.

Ao longo da minha intervenção notei um maior à vontade dos pais para comigo, e vice-versa, o que possibilitou uma maior segurança e confiança neste momento em que me entregavam os seus filhos.

No momento seguinte, as crianças encontram-se em grande grupo, a fim de planear a semana e o dia, e marcar o dia e o tempo. Desta forma elas são ouvidas, e são

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

lançadas também as minhas propostas, que dão resposta a interesses e necessidades das crianças, observados anteriormente.

Depois de planear, as crianças dirigem-se para as diferentes áreas, onde desenvolvem actividades do seu interesse e os seus projectos. Excepto à quarta-feira de manhã, pois este é o momento dedicado à expressão físico-motora.

No final da manhã reúne-se o grande grupo, a fim de fazer as comunicações das actividades desenvolvidas pelas crianças durante toda a manhã. É neste momento que as crianças falam das suas aprendizagens e partilham com os amigos as suas experiências.

À tarde, são terminadas as actividades da manhã, ou então são propostas actividades mais dirigidas a pequenos grupos ou individuais. Antes do lanche há ainda um tempo destinado para a animação cultural, onde se reúne novamente o grande grupo. Esta animação relaciona-se com os diferentes domínios das áreas de conteúdo, tal como se pode ver através da leitura da tabela da rotina semanal. No entanto, à sexta-feira, esta animação cultural é substituída pela reunião de conselho.

Devido ao carácter religioso da instituição, as crianças que frequentam o contexto de jardim-de-infância têm um período de 30 minutos, na manhã de terça-feira, destinado à formação cristã. Neste momento as crianças são acompanhadas por uma freira da paróquia à qual a instituição pertence.

Através das minhas observações, apercebi-me que as crianças já interiorizaram a rotina diária, e a semanal também. O que lhes possibilita uma consciencialização dos momentos que se sucedem, e da sequência da semana.

Organização do grupo

De acordo com as rotinas diária e semanal, as crianças têm tempos de grande grupo, pelo menos, cinco vezes por dia. Durante o acolhimento, a educadora recebe as crianças na sala realizando algumas actividades com elas, ou estas brincam em pequenos grupos. Depois disso, quando a maior parte das crianças já está na sala, antes de realizar qualquer actividade, estas reúnem-se no tapete da área de reunião de grupo, onde é dada a fruta ou as bolachas, para depois ser discutido o planeamento do dia, onde se fala sobre as actividades a realizar, podendo também contar-se alguma história; aí as crianças interagem umas com as outras e com a equipa educativa.

No final da manhã é feito um novo momento de grande grupo, onde se realizam as comunicações, sendo a educadora a incentivar as crianças a dizer aquilo que fizeram

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

durante a manhã, no caso de elas não demonstrarem iniciativa para o fazerem de forma autónoma.

Durante a tarde volta a haver outro momento de grande grupo, nos tempos de animação cultural, que são destinados à hora do conto, à expressão musical, a jogos motores e à expressão dramática. Existindo ainda o balanço em conselho, realizado todas as sextas-feiras.

No entanto, este tempo é flexível dependendo das actividades que estiverem em curso na sala.

Estes momentos de grande grupo são muito ricos, no que diz respeito à partilha de experiências e vivências feitas pelas crianças; mas, são também momentos de maior dificuldade na gestão do grupo, principalmente quando não se torna possível atrair a atenção de todas as crianças para o que está a ser feito.

De acordo com as rotinas diária e semanal, as crianças têm tempos de pequeno grupo, pelo menos, três vezes por dia. Durante o acolhimento, quando ainda não tem chegado a maioria das crianças, e as actividades propostas; as crianças que não querem participar nelas desenvolvem outras actividades pelas áreas da sala, reunindo-se em pequenos grupos, a pares ou até mesmo individualmente.

As actividades propostas e os trabalhos em projectos também são realizados em pequenos grupos, ou seja, só participam as crianças que manifestam interesse. Como foi o caso do projecto das galinhas, que foi realizado com um pequeno grupo, de sete crianças, que foram aquelas que manifestaram interesse na realização do mesmo.

Durante o almoço e o lanche também se pode considerar que as crianças estão reunidas em pequenos grupos, pois o refeitório está organizado com várias mesas, nas quais podem estar até seis crianças. Nestes momentos as crianças interagem entre si, e há possibilidade de atenção individualizada ou em pequeno grupo às crianças, pois os membros da equipa educativa ajudam as crianças a comer, e apoiam-nas quando necessário.

Os momentos de pequeno grupo são muito úteis no que se refere ao desenvolvimento de actividades e trabalhos, pois há possibilidade do adulto dar mais atenção às crianças; podendo assim responder às suas necessidades de forma mais adequada. E existe maior probabilidade de haver troca de ideias entre as crianças, e de estas ideias serem discutidas de uma forma mais democrática, chegando a um consenso

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

com maior facilidade; o que não acontece tanto nos momentos de grande grupo, pois muitas vezes recorre-se ao processo de votação, que nem sempre é o mais adequado.

Ao longo da minha intervenção pude aperceber-me que estes eram momentos de enorme cooperação e ajuda entre as crianças, nos quais as trocas de ideias eram muito evidentes.

No almoço, nas actividades propostas, nas brincadeiras nas diversas áreas, na rotina da higiene, e no lanche, os membros da equipa educativa interagem e prestam atenção de forma individualizada às crianças.

Nos tempos de trabalho individual há uma maior centralização na criança como ser único e diferente de todos os outros. E estes são momentos de maior transmissão de afecto e atenção, por parte do adulto, para com a criança. Ao longo do dia, estes momentos podem ocorrer várias vezes, sempre que as crianças, ou até mesmo o adulto, manifestem essa necessidade.

Trabalho de equipa

A equipa de trabalho que está directamente envolvida na sala é composta pela educadora Ana Pestana, pela auxiliar de acção educativa Débora Lobo, e também por mim. Existe ainda uma auxiliar de acção educativa polivalente, a Sónia Rosa, que apoia esta sala sempre que necessário. Esta equipa trabalha de forma cooperada tentando sempre responder aos interesses e às necessidades das crianças. O facto de a educadora ser acessível, bem como as auxiliares, permitiu que eu me integrasse facilmente na equipa.

A educadora tem um horário fixo, que pode sofrer alterações no caso de haver necessidade. De manhã entra às 9h:00m, à tarde sai às 17h:00m, e a pausa para o almoço é de uma hora, entre as 13h:00m e as 14h:00m; completando assim um total de sete horas diárias.

A articulação dos horários entre a educadora e a auxiliar é feita tendo sempre em atenção que não há qualquer momento em que as crianças fiquem sozinhas na sala.

Enquanto a educadora e a estagiária são as principais responsáveis por apoiar as crianças nas suas actividades, a auxiliar contribui para a organização dos materiais e dos espaços da sala. No entanto, a auxiliar está sempre presente nas actividades das crianças, acompanhando-as também, sempre que for necessário.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

A auxiliar tem ainda a responsabilidade de organizar as camas antes da hora da sesta, e de acompanhar as crianças quando estas cumprem a sua tarefa de pôr a mesa para o almoço.

Como estagiária tento sempre integrar não só a educadora, mas também a auxiliar nas propostas de actividade que apresento, explicando-lhes do que se trata e esperando o seu apoio na concretização da mesma, pois considero que o trabalho em equipa é muito importante para que haja sucesso no desenvolvimento da prática da profissão.

Para que seja possível promover uma educação de qualidade, proporcionando experiências significativas, que conduzirão ao desenvolvimento de competências a vários níveis, é indispensável que haja trabalho em equipa.

Ao longo da minha intervenção senti, cada vez mais, que fazia parte da equipa educativa, uma vez que os assuntos, preocupações e interesses, eram partilhados entre todas. Desta forma, senti que também as crianças começaram a ver-me como um recurso importante para dar resposta às suas necessidades, uma vez que a minha presença na sala passou a ser mais frequente, do primeiro para o segundo semestre de estágio.

Este crescente envolvimento e participação na equipa educativa foi reforçado pela partilha do caderno de formação entre a estagiária e a educadora. Tal como referi anteriormente, no trabalho de equipa na sala de creche, os comentários da educadora no caderno de formação foram essenciais para a minha intervenção, na medida em que impulsionaram uma reflexão mais aprofundada sobre a acção, e uma melhor adequação das actividades ao grupo. Alguns comentários feitos pela educadora, após a análise dos registos do caderno de formação, revelaram-se muito importantes para a aquisição de novas estratégias de gestão do grupo.

O facto de haver uma maior comunicação com os pais, também permitiu que me integrasse melhor na equipa, havendo assim possibilidade de uma resposta mais adequada aos seus interesses e necessidades, e também aos interesses dos seus filhos.

3. Aprender na Educação de Infância

Um dos desafios da educação de infância é encontrar formas de produzir os processos necessários para a aprendizagem, que incluam a atenção partilhada, a interacção, a comunicação e o pensamento simbólico numa relação interactiva e expressiva a nível emocional. Wieder e Greenspan (2010) referem que a atenção é o processo mais importante necessário à aprendizagem; e referem também que as salas de actividades não devem ser excessivamente estruturadas, pois isso será um entrave às oportunidades de aprendizagem mais espontâneas. As salas devem permitir a exploração livre por parte das crianças, de modo a poderem fazer descobertas e satisfazer a sua curiosidade. No entanto, o educador deve prestar atenção ao que a criança faz, quando esta escolhe o que quer fazer, pois esta possibilidade fará com que a criança aprenda a organizar as suas experiências e aprenda a aprender.

Nos anos 60 a leitura da aprendizagem passou a ser feita numa linha mais cognitivista, cuja atenção se centra no aprendiz. As concepções de aprendizagem baseiam-se no processamento de informação, construção de conhecimento ou aquisição de informação. A aprendizagem é um processo contínuo de descoberta e construção de significados a partir da informação e da experiência. O conhecimento que a criança já possui é relevante para a aquisição de novas aprendizagens (Almeida, 1996).

De acordo com Papalia, Olds e Feldman (2001), os teóricos da aprendizagem referem que o desenvolvimento resulta da aprendizagem, e que é uma mudança de longa duração baseada na experiência ou adaptação ao meio. Para estes teóricos, o desenvolvimento é contínuo; e defendem duas teorias de aprendizagem, o comportamentalismo e a teoria da aprendizagem social.

Os comportamentalistas defendem que o meio é muito influente, e que os seres humanos aprendem acerca deste do mesmo modo que os outros animais, reagindo às condições e aspectos que consideram agradáveis, dolorosos ou ameaçadores. A teoria da aprendizagem social afirma que as crianças aprendem os comportamentos sociais através da observação e imitação dos modelos. Esta teoria considera o indivíduo como ser activo, ao contrário do comportamentalismo (Papalia et al., 2001).

Enquanto os comportamentalistas referem que o ambiente molda a criança, já os teóricos da aprendizagem social defendem que a criança também age sobre o meio. A teoria da aprendizagem social reconhece as influências cognitivas no comportamento e

o papel activos das pessoas na sua aprendizagem, o que faz com que estabeleça uma ligação entre o comportamentalismo e a perspectiva cognitiva. Essa perspectiva cognitiva centra-se nos processos de pensamento e no comportamento que reflecte esses processos. Desta forma, envolve teorias influenciadas pelo organicismo e pelo mecanicismo, tal como a teoria cognitiva dos estádios de Piaget. Este teórico defende os processos mentais internos, contrariando a teoria clássica da aprendizagem que se baseia nas influências externas e nos comportamentos abertos. E através de vários estudos chegou à conclusão e descreveu o desenvolvimento cognitivo como acontecendo numa série de estádios. Em cada estádio as crianças desenvolvem uma forma de operar, pensar e responder ao ambiente (Papalia et al., 2001).

Piaget aborda o desenvolvimento cognitivo como uma sequência de estádios e subestádios cujos esquemas se organizam entre si e formam estruturas, que irão caracterizar cada um dos estádios. Cada estrutura surge a partir da anterior e prepara para a seguinte. Existem três estádios: sensório-motor, estádio de inteligência representativa ou conceitual, e estádio das operações formais. Cada um destes assinala o princípio de uma etapa de equilíbrio (Coll, Marchesi, Palacios & cols, 2004).

A maturação, a experiência com os objectos e com as pessoas, segundo Piaget, são essenciais para explicar o desenvolvimento. No entanto, não são suficientes para explicar a direccionalidade e o carácter integrador do desenvolvimento; por isso Piaget evoca outro factor, a equilibração, que é um processo de auto-regulação que irá permitir uma coordenação dos outros factores, pois é importante que haja equilíbrio nas trocas entre o sujeito e o meio (Coll et al, 2004). Em cada estádio a criança desenvolve novas formas de agir e pensar. Piaget refere-se à adaptação como o modo de as pessoas lidarem com nova informação; isso sugere dois processos: assimilação, que é a aquisição de informação que se insere nas estruturas cognitivas existentes; e acomodação, que requer mudanças nas ideias, para se incluir o novo conhecimento. Para que haja uma mudança da assimilação para a acomodação é necessário que haja equilíbrio (Papalia et al., 2001).

A aprendizagem é uma construção pessoal traduzida numa mudança estável de comportamentos. Para se aprender algo é necessário que o que é aprendido passe pela experiência pessoal de quem aprende, tentando que haja equilíbrio entre o que é adquirido e o que falta adquirir, através de mecanismos de assimilação e acomodação (Alarcão & Tavares, 1985). As estruturas cognitivas dos três estádios são mecanismos

de regulação responsáveis por manter o equilíbrio. Por isso Piaget diz que a equilibração é um verdadeiro motor do desenvolvimento, e que qualquer aprendizagem terá de ser analisada tendo em conta as competências cognitivas de cada estágio, pois estas indicam as possibilidades do sujeito aprender; assim será preciso identificar o nível cognitivo dos indivíduos e partir para sessões de aprendizagens (Coll et al, 2004).

Segundo Kamii (2003), enquanto a aprendizagem resulta de trocas específicas, com o mundo, o desenvolvimento resulta da equilibração. Primeiro deve haver desenvolvimento, para que depois de produza uma aprendizagem específica significativa. Desta forma, a equilibração é um factor que se deve ter em conta nos programas de pré-escolar. Na educação pré-escolar é referido que as crianças, na sua aprendizagem, procedem do concreto para o abstracto; entendendo-se por abstracto a utilização de imagens e palavras para representar objectos reais. Para Piaget a abstracção refere-se ao processo pelo qual a criança estrutura o conhecimento, e não à sua capacidade de utilizar palavras e imagens.

Piaget refere que a aprendizagem depende do desenvolvimento, pois só é possível se existirem estruturas cognitivas necessárias para uma determinada aprendizagem. Este autor dá grande relevo ao papel do sujeito na construção do seu próprio desenvolvimento. No entanto, não revela grande importância no que se refere aos factores sociais, uma vez que se interessa mais pela forma como o indivíduo constrói o conhecimento individual. Por seu lado, Vygotsky dá uma grande importância ao papel das relações sociais dos indivíduos, considerando-as essenciais para o desenvolvimento e aquisição de aprendizagens. E refere que a partir destas relações o indivíduo constrói processos psicológicos cada vez mais complexos. Numa primeira fase estes processos são partilhados pelas pessoas, ou seja, são intersíquicos, e depois começam a ser interiorizados, tornando-se intrapsíquicos (Melo, 2010).

Vygotsky, na sua perspectiva sócio-histórica, afirma que a criança começa por iniciar a sua vida social e só depois é que vai desenvolvendo as competências cognitivas. Este teórico não vê a criança como um explorador independente, mas sim, como alguém que estabelece relações sociais e que através da interacção com outras pessoas adquire novos pensamentos e comportamentos (Seifert, 2010).

Tendo em conta este autor, a educação tem um papel fundamental no desenvolvimento, pois este dá-se através do processo social da educação. Assim, o

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

processo de desenvolvimento decorre, como o processo de aprendizagem, através da criação de uma zona de desenvolvimento proximal (Melo, 2010).

Essa ZDP caracteriza-se pela diferença entre o que a criança consegue fazer sozinha e o que consegue fazer com a ajuda de uma pessoa mais experiente. Desta forma, Vygotsky define a ZDP como uma zona onde existe uma estrutura de apoio criada por pessoas ou meios, que permitem ao indivíduo evoluir e ir além das suas competências actuais (Coll et al, 2004). Os agentes activos na ZDP podem ser recursos humanos, como colegas mais experientes, adultos; e também recursos materiais, como livros, computadores, vídeos, etc. O conceito de ZDP é muito útil para a planificação de estratégias educativas, pois demonstra a importância do envolvimento activo das crianças nas actividades e tarefas. No entanto, as crianças precisam da ajuda do adulto para criar ZDP à medida que aprendem e se desenvolvem (Seifert, 2010).

Segundo Vygostky, a sala de aula é um espaço onde se promove o desenvolvimento cognitivo, através de um processo social de partilha entre as crianças e os adultos. Assim, o educador deve promover várias experiências e aprendizagens culturais às crianças, e estimular actividades em grupo para que a socialização seja um factor de desenvolvimento na vida das mesmas (Coll et al, 2004).

Tudo isto leva a que se possa considerar que o desenvolvimento e a aprendizagem estão intimamente ligados, e que exercem influências recíprocas, um sobre o outro. Ou seja, ao mesmo tempo que o desenvolvimento possibilita a aprendizagem também é impulsionado por ela (Melo, 2010).

3.1. Aprendizagem pela acção na Creche

Post e Hohmann (2007) afirmam que as crianças aprendem activamente logo desde o nascimento, através das relações que estabelecem com pessoas e objectos e através da exploração dos materiais que fazem parte do mundo que as rodeia. Desta forma aprendem a deslocar-se, a segurar e manipular objectos e também a comunicar e interagir com outros seres humanos. As crianças, como aprendizes activos, escolhem objectos e pessoas para brincar e explorar, observando e agarrando aqueles que chamam mais a sua atenção. É através das suas explorações que as crianças aprendem a comunicar e a confiar nos outros, principalmente nas pessoas que cuidam de si.

Numa das minhas intervenções incentivei as crianças a explorar o corpo numa sessão de movimento com bolas. Uma vez que as crianças aprendem através da acção física é muito interessante desenvolver sessões deste género, em que as crianças têm oportunidade de explorar a bola com diferentes partes do seu corpo. Pois através de um momento lúdico as crianças vão interiorizando alguns movimentos e a localização de determinadas partes do seu corpo. Estas crianças já sabem que as bolas são objectos que se deslocam facilmente, rolando pelo chão, por isso também sabem que ao empurrá-las, tanto com as mãos como com os pés, elas se deslocam ainda mais facilmente. E isso tornou-se evidente ao longo de toda a sessão, quando as crianças mandavam a bola pelo chão, com as mãos, quando a pontapeavam, etc..

Os autores Post e Hohmann (2007) também defendem que o corpo e os sentidos dos bebés são importantes instrumentos de aprendizagem. Através da coordenação entre os sentimentos, acções e os diferentes sentidos, paladar, tacto, olfacto, visão e audição, os bebés são capazes de construir conhecimento. Eles aprendem a partir daquilo que vêem, ouvem, cheiram, saboreiam e tocam. O termo sensório-motor, referido pelo psicólogo Piaget para descrever esta abordagem à aprendizagem, caracteriza a forma como os bebés recolhem a informação sobre o mundo que os rodeia, através dos seus sentidos, e ao modo como aprendem através da acção física. Assim, pode dizer-se que os bebés aprendem fazendo, pois os seus cérebros estão predispostos para a acção. É através da acção que os bebés fazem descobertas sobre si próprios e sobre o meio, e antes de começarem a falar também é através da acção que expressam aquilo que querem ou sentem.

Numa das minhas manhãs de intervenção foram colocados à disposição das crianças alguns frutos; estas começaram por olhar fixamente para os frutos, tentando

perceber a melhor forma de os explorarem. E o comportamento mais comum que foi observado nas crianças, como forma de exploração dos frutos, foi ter-nos metido na boca. Post e Hohmann (2007) afirmam que a melhor forma de exploração que os bebés encontram é levando os objectos à boca, neste caso os frutos. Neste sentido é fundamental que o adulto apoie as iniciativas da criança e os seus desejos de explorar com os cinco sentidos pois, tal como foi referido anteriormente, é através destes que se constrói o conhecimento. Como tinha previsto que isto iria acontecer, os frutos foram previamente lavados, de modo a que não fosse prejudicial para as crianças meterem-nos na boca. As crianças puderam explorar à sua vontade cada um dos frutos (fig. 24 e 25), pois a exploração deve ser activa por parte das crianças, caso contrário nem poderia ser chamada de exploração (Relatório n.º 5, 9/11/2010).



Fig. 24: M. a explorar o marmelo.



Fig. 25: Di. a explorar a romã.

É fundamental que os educadores de infância compreendam esta necessidade de exploração, para que possam estimular as crianças, no sentido de promover o seu desenvolvimento. Foi por isso que incentivei as crianças a provar, cheirar e sentir os frutos.

O estágio sensório-motor ocorre durante os dois primeiros anos de vida; segundo Piaget, os bebés aprendem acerca de si próprios e do mundo que os rodeia através da sua actividade sensorial e motora em desenvolvimento. Este estágio é composto por seis sub-estádios (Papalia, et al., 2001). Na sala de berçário onde desenvolvi o estágio, as crianças encontravam-se no quarto e no quinto sub-estádios (o quarto sub-estádio ocorre entre os 8 e os 12 meses, e o quinto entre os 12 e os 18 meses, aproximadamente). O quarto sub-estádio caracteriza-se pela construção dos esquemas com que nasceram e aprendem a generalizar a partir de experiências que já viveram para resolver novos problemas; começam a gatinhar para alcançar o que desejam e agarram ou empurram obstáculos. No quinto sub-estádio os bebés começam a experimentar novos

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

comportamentos, através de tentativa e erro, de modo a encontrar a melhor maneira de atingir os seus objectivos; começam a andar e satisfazem a sua curiosidade explorando o ambiente à sua volta (Papalia, et al., 2001).

Durante o período sensório-motor, o interesse da criança está orientado para os aspectos físicos da sua acção. Um bebé aprende o que acontece aos objectos quando os empurra, os puxa, os deixa cair (Kamii, 2003).

Isso foi bastante visível logo no início do estágio, quando as crianças tiveram oportunidade de explorar uma piscina de bolas; quando as colocámos lá dentro agarraram as bolas, levaram à boca, atiraram, experimentaram a andar por cima delas, de gatas, e até a atirá-las para fora da piscina. Esta experiência foi muito importante, pois as crianças tentaram explorar as bolas das mais variadas formas possíveis, para se familiarizarem com aquele espaço, e para saberem o que era possível fazer nele.

À medida que os bebés vão tendo maior facilidade de se movimentarem, vão passando por novas experiências de aprendizagem; começam a sentar-se sozinhos, a gatinhar, a andar com ajuda e depois sem ajuda (Post & Hohmann, 2007).

Isso foi notório com uma das crianças da sala, o M. (1 a. e 1 m.); nas primeiras semanas de estágio ele passava a manhã muito rabugento, no entanto essa situação alterou-se quando ele começou a andar sozinho. Tanto a educadora como as auxiliares comentaram isso, dizendo que o facto de já ser mais autónomo e independente lhe possibilitou estar mais entretido a explorar espaços que até ai não podia explorar por não andar. Esta é uma fase muito interessante do desenvolvimento das crianças, pois à medida que conseguem movimentar-se bem sozinhas começam a desenvolver outras capacidades que lhes permitem uma exploração mais activa do espaço envolvente, o que vai possibilitar que consigam fazer coisas que antes não conseguiam e que cheguem a locais onde antes não chegavam.

Tal como referem Post e Hohmann (2007), a crescente mobilidade traz novas experiências e oportunidades de aprendizagem, o que faz com que o movimento físico tenha um papel fundamental no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. E estas gostam do ritmo e da liberdade que a marcha lhes proporciona. Notei isso principalmente após a interrupção entre o primeiro e o segundo semestre, em que tive algumas semanas ausente da sala; e quando voltei quase todas as crianças já andavam. Isso mostra que durante o período em que estive sem ver estas crianças, elas evoluíram bastante. Mesmo parecendo um período de tempo muito curto, para elas foi o suficiente

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

para começarem a andar sem apoio. E com o adquirir do andar reparei que as crianças se tornaram também mais autónomas, pois conseguem deslocar-se à vontade, para conseguirem atingir os seus objectivos mais facilmente.

A sua interacção com as pessoas e a exploração dos objectos, desenvolvem os seus conhecimentos acerca da forma como as pessoas e as coisas são, para que servem, e como respondem às suas acções. Desta forma os bebés também irão encontrar e aprender a resolver problemas (Post & Hohmann, 2007).

Segundo Post e Hohmann (2007), a aprendizagem desenvolve-se pois os bebés estão intrinsecamente motivados para explorar e aprender. As suas escolhas e o desejo de autonomia e iniciativa são impulsionadores dessa aprendizagem. Os bebés são capazes de apontar para aquilo que preferem, de decidir o que querem explorar, resolverem problemas e realizarem tarefas com significado.

De acordo com os dois autores referidos acima, o papel dos educadores passa pela compreensão e apoio das crianças, relativamente à abordagem sensorial e corporal que elas têm da aprendizagem. Assim, devem ter em conta que as crianças necessitam de espaço, materiais e tempo para explorarem. Como os bebés exploram os materiais com o toque, a agarrá-los e a colocá-los na boca; os adultos devem dar-lhes brinquedos seguros e suficientemente grandes para que não os engulam; os espaços de brincadeira devem ser seguros e confortáveis.

Ao longo do estágio apercebi-me dessa necessidade de espaço e tempo para explorar, por parte das crianças, em várias situações, uma delas foi quando estava a ser feito o papel de embrulho para os presentes de Natal. Foram usados carimbos feitos em batatas, que depois de terem tinta eram calcados no papel de embrulho, de modo a ficar impressa a carimbagem. Durante a carimbagem o F. (1 a. e 3 m.) (fig. 26) conseguiu pegar sozinho no carimbo e virá-lo para o calcar na folha, e o M. (1 a. e 4 m.), depois de calcar, tirava o carimbo sozinho, mostrando-se contente quando o fazia, e explorando de seguida a tinta, esfregando as mãos sobre a carimbagem (Relatório n.º 10, 14/12/2010). Estes dois exemplos são provas evidentes da importância de dar espaço às crianças para fazerem as coisas sozinhas, pois isso permite que se tornem autónomas. Por vezes os trabalhos podem não ficar como os adultos idealizam, mas isso não é relevante, se as crianças quiserem explorar de outra forma a actividade proposta devemos permitir que o façam; o que realmente interessa é que desfrutem e explorem à sua vontade as actividades que lhes propormos.



Fig. 26: F. a calcar o carimbo.

Post e Hohmann (2007) afirmam que as crianças devem ter oportunidade para experimentar e explorar os materiais, ficando com as mãos sujas e poderem apreciar a sensação de fazer movimentos deixando marcas, espalhando a tinta com as mãos. Os educadores devem apreciar o envolvimento das crianças na exploração dos materiais, pois só assim elas ficarão a conhecê-los. Neste caso, apesar de a actividade ter como objectivo a carimbagem, foi importante deixar que as crianças explorassem a tinta com as mãos.

De acordo com Post e Hohmann (2007), ao estarem em contacto com ambientes de aprendizagem activa, as crianças desenvolvem o desejo e a capacidade de agir com persistência e de ter impacto nas pessoas ou nas coisas com as quais interagem e exploram.

Numa das minhas intervenções apercebi-me de uma situação deste género, durante toda a manhã a L. (1 a. e 3 m.) brincou com um carrinho; sentava-se no assento, tentava andar fazendo movimentos com os pés no chão para que o carrinho se deslocasse, levantava-se, para se voltar a sentar em seguida. Numa das vezes que ela se sentou decidi empurrá-la um pouco, pois ela estava a ter alguma dificuldade em deslocar o carro apenas com o movimento dos pés. Empurrei o carro na parte de trás e a L. (1 a. e 3 m.) deslizou um pouco pela sala, sentada lá em cima. De seguida veio ter comigo, sentou-se novamente no carro e esperou que eu a empurrasse. Esta situação repetiu-se várias vezes, e prolongou-se por um bom tempo (Relatório, n.º 2, 22/2/2011).

Post e Hohmann (2007) referem que os educadores devem ter em conta que as crianças mais pequenas apreciam a repetição, e por isso passam muito tempo a repetir uma acção que consideram agradável. Neste caso, com a L. (1 a. e 3 m.), foi mesmo isso que aconteceu, ela estava a gostar da brincadeira, então não tinha vontade de parar, por isso pedia-me (não com palavras, mas com acções) que a empurrasse. Como estava tão

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

envolvida na brincadeira não largava o carro por um só segundo. Ao aperceber-me do seu interesse e agrado ao andar no carrinho interagi com ela, tentando tornar a brincadeira mais rica, ao incentivá-la a levantar os pés para o carrinho deslizar até mais longe, a sentar-se de frente e ao dizer-lhe para vir até mim tentando deslocar o carrinho sozinha.

Para poder apoiar o desenvolvimento das crianças, qualquer instituição que lhes preste cuidados deve disponibilizar materiais variados, seguros, adequados, desafiantes e acessíveis a serem explorados. Os educadores devem apoiar e ajudar as crianças a construir decisões e iniciativas de aprendizagem. Ou seja, deve responder às aptidões, necessidades e interesses das crianças, proporcionando-lhes actividades que contribuam para o seu desenvolvimento; e deve criar um ambiente social e físico que responda à motivação intrínseca das crianças (Post & Hohmann, 2007).

Os educadores são responsáveis por organizar e equipar os espaços de modo a proporcionar conforto e bem-estar às crianças, e a oferecerem-lhes oportunidades de aprendizagem activa. Um ambiente que seja bem pensado deve promover o desenvolvimento das crianças ao nível físico, da comunicação, das competências cognitivas e das interações sociais. Os educadores devem proporcionar materiais e experiências interessantes para as crianças explorarem, no entanto, também devem apoiar as escolhas e ideias das crianças, uma vez que devem compreender que as crianças têm necessidade de aprender à sua maneira através da manipulação directa. O educador deve demonstrar interesse por aquilo que as crianças fazem, apoiando-as sempre que necessário (Post & Hohmann, 2007).

Desde o primeiro dia em que estive na sala de berçário do Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima apercebi-me que este era um espaço com inúmeras potencialidades de utilização; pois a sala está bem equipada, dando resposta às necessidades das crianças.

Post e Hohmann (2007) acrescentam que, para aprenderem e crescerem as crianças precisam de um ambiente rico ao nível emocional e que promova a confiança. Os bebés conseguem moldar as relações de confiança das quais são dependentes, pois são seres sociais auto-motivados. Através destas relações de confiança, as crianças sabem que os adultos responsáveis por si apoiam as suas explorações, e lhes proporcionam conforto, caso aconteça algo menos agradável. As crianças aprendem que podem confiar nas pessoas que cuidam de si, contando com a sua ajuda para satisfazer

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

as suas necessidades. Pode assim dizer-se que a aprendizagem activa se desenvolve num contexto social baseado em relações de confiança.

A sala de berçário onde desenvolvi a minha prática de ensino supervisionada proporciona total conforto e segurança às crianças; essa também é uma preocupação da equipa educativa, com a qual as crianças já têm uma relação de confiança bastante forte. Com o passar do tempo, e através da minha integração neste ambiente, as crianças começaram a interagir mais comigo, o que também levou à criação de uma relação de confiança, na qual as crianças sabiam que podiam contar comigo para satisfazer os seus interesses e necessidades, bem como para as apoiar nos momentos em que se sentiam mais frágeis.

No decorrer da intervenção presenciei muitas aprendizagens realizadas pelas crianças, para as quais considero que houve contributo da minha parte, como a aquisição da marcha; as crianças também começaram a dizer algumas palavras e a comer sozinhas o segundo prato; ao nível das actividades de expressão plástica foi onde também se notou muita evolução por parte das crianças, no que diz respeito à autonomia, pois começaram a usar o pincel sem a ajuda do adulto, bem como outros materiais que lhes permitiam realizar produções plásticas.

3.2 Aprender com o MEM

O modelo pedagógico do MEM, de acordo com o site deste modelo, baseia-se em três sistemas de organização do trabalho e da aprendizagem, que se relacionam entre si. São eles: as estruturas de cooperação, os circuitos de comunicação e a participação democrática directa. Na aprendizagem cooperativa, resultante das estruturas de cooperação, é referido que o sucesso de uma criança contribui para os bons resultados de todo o grupo, e que cada uma das crianças do grupo só atingirá os seus objectivos, se todas as outras o fizerem também. Por sua vez, os circuitos de comunicação de aprendizagens estimulam o desenvolvimento de diferentes formas de representação e de construção do conhecimento, pois tornam possível que todas as crianças acedam à informação da qual cada uma delas dispõe. No que se refere à participação democrática directa, esta constrói-se através da cooperação e da experimentação da própria democracia, o que só é possível através do respeito mútuo, e da afirmação das diferenças individuais reconhecendo o outro como semelhante.

Segundo Niza (2007), o modelo pedagógico do MEM centra-se em alguns princípios que estruturam a acção educativa, e que são fundamentais para o desenvolvimento de aprendizagens. Esses princípios relacionam-se com a importância da escolha dos materiais, dos processos e das formas de organização, como estratégias de formação orientadoras do processo de ensino-aprendizagem. Também as crianças são abrangidas por estes princípios, como não poderia deixar de ser, uma vez que são actores deste processo, e por isso é necessário que a tomada de decisões se faça através de negociação entre educadores e crianças. Os processos de trabalho são outro aspecto referido por estes princípios, que defendem que a infantilização dos processos educativos deve ser afastada, dando lugar à construção de aprendizagens baseadas nas ciências, nas artes e nas experiências do dia-a-dia. Nesses processos a comunicação é valorizada, na medida em que os saberes e experiências devem ser partilhados com o grupo, mas também com a restante comunidade. Comunidade essa que deve ser convidada a participar na realizações de actividades e projectos.

Ainda de acordo com o mesmo autor, Niza (2007), no modelo pedagógico do MEM destacam-se três estratégias que dão sentido ao processo de ensino-aprendizagem: do processo de produção para a compreensão, onde se destaca que a compreensão daquilo que nos rodeia se deve basear na tomada de consciência das relações entre os elementos, para que se obtenham resultados, pois o conhecimento só se constrói se a

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

criança tomar consciência do processo que leva a determinado resultado; da intervenção para a comunicação, nesta estratégia dá-se relevância ao percurso realizado pela criança, desde a concepção, a vivência do projecto, até ao produto final, a comunicação sobre o processo e os resultados dando sentido às aprendizagens das crianças e apoiando a estruturação do conhecimento, pois ensinar é a melhor forma de aprender; da experiência pessoal para a didáctica, aqui existe necessidade de uma construção e reconstrução pessoal dos conhecimentos, pois isso é fundamental para a reestruturação e aperfeiçoamento das aprendizagens.

No modelo curricular da Escola Moderna Portuguesa a dinâmica social da actividade educativa no jardim-de-infância centra-se na organização dos grupos de crianças de forma heterogénea; permitindo assim a interacção entre as várias idades, de modo a garantir o respeito pelas diferenças individuais, praticando interajuda e colaboração entre as crianças. Este modelo suporta-se noutra condição, que diz respeito à necessidade de promover um clima de livre expressão das crianças, onde se valorizam as suas experiências, opiniões e ideias. Desta forma, também é indispensável que as crianças tenham um tempo lúdico de actividade exploratória das ideias, materiais e documentos, de modo a que possa haver interrogação, que levará aos projectos de pesquisa, propostos pelas próprias crianças ou provocados pelo educador. Uma vez que o modelo educativo da Escola Moderna se baseia no desenvolvimento de diversos projectos em simultâneo no trabalho educativo (Niza, 2007).

Uma vez que este modelo pedagógico pretende estimular a autonomia das crianças, e a sala de jardim-de-infância onde desenvolvi a minha prática de ensino supervisionada segue este modelo; a sala tem muitos materiais, e todos estão ao alcance das crianças, para possibilitar autonomia da parte destas. Isso revela-se fundamental, porque as crianças decidem para que área querem ir e que actividade querem fazer sem terem de estar dependentes da educadora para lhes dar o material sempre que precisam; mas também para que possam ajudar nas tarefas e no arrumar da sala.

Tal como é referido na Orientações Curriculares, o ambiente educativo deve ser facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Por isso é importante que os espaços, os equipamentos e os materiais estejam organizados de modo a promover a autonomia das mesmas (Ministério da Educação, 2009).

Tentando adoptar uma postura impulsionadora da autonomia, por parte das crianças, nas actividades que propus pedi a ajuda das crianças para recolher e organizar

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

os materiais e deixei que fossem elas a escolher a melhor forma de conseguirem realizar aquilo que se propuseram fazer.

Devido ao facto de o grupo que acompanhei ser um grupo heterogéneo, tal como sugere o modelo do MEM, é muito frequente observar a cooperação e a entreajuda que há entre as crianças, principalmente das crianças mais velhas para com as mais novas. Essa ajuda é muito importante, pois as crianças mais novas têm possibilidade de aprender com as mais velhas, através da observação e imitação. Por isso no trabalho com grupos heterogéneos pode observar-se uma maior evolução do desenvolvimento das crianças mais novas.

3.2.1. Trabalho de Projecto com crianças em idade Pré-escolar

A introdução de projectos nos contextos escolares está ligada ao movimento da Escola Nova e às suas concepções de aprendizagem activa pela vida e para a vida. Esta proposta pretendia que se seguisse um processo educativo mais centrado na aprendizagem dos alunos e nos seus interesses, possibilitando a articulação entre as diferentes áreas e domínios do saber. Tendo em vista o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, os projectos permitem integrar um conjunto de actividades variadas e a abordagem das áreas de conteúdo, relacionando os diferentes momentos de decisão, planeamento, realização, avaliação e comunicação. O projecto deve corresponder à iniciativa das crianças, partindo dos seus interesses ou de uma situação imprevista que desperte a sua curiosidade. No entanto o educador tem um papel fundamental na decisão de desenvolver o projecto, através do apoio ao aumentar as propostas das crianças, ou apresentando as suas próprias propostas. Apesar de apresentar as suas propostas, deve dar oportunidade às crianças para participarem de forma real na decisão de desenvolver o projecto, permitindo que estas façam uma apreciação das suas propostas, podendo enriquecê-las ou modificá-las. Este poder de decisão dado às crianças deve acompanhar toda a realização do projecto. (Silva, 1998).

No contexto da minha prática de ensino supervisionada em jardim-de-infância II, surgiu a oportunidade de desenvolver um projecto com as crianças utilizando a metodologia de projecto. Desta forma, através do interesse de uma criança, surgiu o projecto “As galinhas”.

Seguidamente será apresentado o relatório desse projecto desenvolvido com o grupo de jardim-de-infância; onde estará presente uma breve fundamentação teórica do trabalho de projecto, o design no projecto, os grandes sentidos do projecto, e uma descrição das fases do desenvolvimento do projecto. No final estará uma reflexão sobre o mesmo.

Fundamentação teórica do trabalho de projecto

Segundo Katz e Chard (2009), o projecto refere-se a um estudo aprofundado de um tema, que pode ser realizado por todo o grupo ou apenas por um pequeno grupo (como é o caso do projecto das galinhas); cuja principal característica é a investigação. Através da pesquisa conseguem-se respostas para as perguntas que as próprias crianças formularam. Na educação de infância, o trabalho de projecto refere-se a uma forma de

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

ensinar e aprender. Este tipo de trabalho acentua a participação activa das crianças no planeamento, desenvolvimento e avaliação do seu trabalho.

Com esta metodologia de trabalho, senti que as crianças se interessaram bastante por aquilo que estavam a fazer, pois desenvolveram os seus conhecimentos a partir do seu interesse, e isso fez com que estivessem mais motivadas e envolvidas em todo o processo de aprendizagem.

Katz e Chard (2009) referem que um dos principais objectivos deste tipo de aprendizagem se baseia no desenvolvimento da mente das crianças pequenas. Outro grande objectivo que pode ser alcançado através da utilização desta metodologia de trabalho, é o facto de estas crianças adquirirem capacidades de participação adequada e de contribuição para uma sociedade democrática. Uma vez que o trabalho de projecto exige a troca de ideias, mas também a tomada de decisões.

De acordo com Niza (2007), os projectos são compostos por um conjunto de actividades, que são desenvolvidas para dar resposta a uma pergunta inicial. No caso do projecto que acompanhei, a questão inicial foi lançada pela Le. (5 a. e 9 m.), que manifestou interesse em saber mais sobre as galinhas, principalmente no que diz respeito à sua alimentação.

Katz e Chard (2009) afirmam que o trabalho de projecto se diferencia das restantes partes do currículo pré-escolar, devido ao facto de se centrar nos planos e intenções das crianças, e de haver troca de opiniões entre elas, e também com o educador.

O trabalho de projecto é composto por cinco características, que são transversais às três fases deste trabalho; estas têm como objectivo facilitar o planeamento e a avaliação do projecto enquanto este está a ser desenvolvido. As características são as seguintes: discussão, trabalho de campo, investigação, representação e apresentação (Katz & Chard, 2009).

No que diz respeito às fases, estas são três, tal como referi anteriormente. A primeira diz respeito ao planeamento e início do projecto, onde são colocadas algumas questões; a segunda fase baseia-se no desenvolvimento do projecto, onde são recolhidos dados e adquiridas novas informações e conhecimentos, sendo a principal componente desta fase o trabalho de campo; a terceira e última fase corresponde às reflexões e conclusões, onde normalmente é feito um resumo daquilo que foi aprendido, e há uma socialização do projecto (Katz & Chard, 2009).


Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

Design do projecto

Os grandes sentidos do projecto desenvolvido com as crianças no contexto de jardim-de-infância baseiam-se em dar resposta aos interesses das crianças que, através de algumas pesquisas e actividades, se pretende que fiquem a saber mais sobre um determinado assunto, neste caso as galinhas; e centram-se em promover o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas, do diálogo, da discussão e aceitação de ideias e opiniões, através da utilização da metodologia de trabalho de projecto. Outro grande sentido do projecto é estimular o interesse das crianças em ter um papel activo na aquisição das suas aprendizagens e conhecimentos.

Desta forma, para acompanhar o trabalho, foi preenchido um design do projecto, de modo a que a realização do mesmo fosse mais organizada e orientada ao longo de todo o processo.

Quadro 6: Design do projecto.

	<p>Mestrado em Educação Pré-escolar Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância II 2010/2011 Design de um Projecto</p>	<p>Dia: __/__/__ Horas _____ Visto: _____</p>
<p>FORMANDA: Nome: <i>Ana Lúcia Fatal Martins Cofones</i></p>		
<p>INSTITUIÇÃO: Denominação: <u><i>Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima</i></u> Educador(a) Cooperante: <u><i>Ana Pestana</i></u></p>		
<p>1. PONTO DE PARTIDA (como surgiu e como foi identificado o problema)</p> <p>Durante a reunião de conselho de sexta-feira, enquanto abordávamos a última coluna do diário de grupo, referente ao “Queremos fazer”, falei com as crianças acerca daquilo que tínhamos conseguido fazer, e daquilo que não tinha sido alcançado, para podermos integrar no “Queremos fazer” do diário da semana seguinte. Pouco antes de terminar a reunião, a Le. (5 a. e 9 m.) manifestou interesse em falar, depois de lhe ser dada a palavra ela propôs que realizássemos um projecto sobre as galinhas; dizendo mesmo “Quero fazer o projecto sobre as galinhas. Porque o meu avô tem galinhas e eu</p>		

já sei que elas comem insectos, mas quero saber mais.”. Desta forma sugeri que na semana seguinte iniciássemos então o projecto, uma vez que também já estávamos a terminar o projecto sobre os peixes.

2. PLANIFICAÇÃO E LANÇAMENTO DO TRABALHO

De modo a dar início ao trabalho de projecto, perguntei às crianças quais delas estavam interessadas em participar no projecto das galinhas. E depois de juntar o pequeno grupo, para planificar o nosso trabalho, fui registando, em diferentes folhas, aquilo que as crianças diziam que já sabiam sobre as galinhas, aquilo que queriam saber e o que poderíamos fazer para dar resposta às suas questões.

Depois essas três folhas foram coladas numa cartolina, formando assim o quadro do projecto, e correspondendo às colunas “O que já sabemos”, “O que queremos saber” e “O que podemos fazer”.

3. UNIDADES OPERATIVAS PARA A ACCÇÃO (o que vamos efectivamente fazer)

- Vamos começar por procurar livros sobre galinhas, na biblioteca da instituição, a fim de podermos usá-los na nossa pesquisa, na sala, para dar resposta às questões iniciais, através da realização de registos sobre as informações encontradas.

- Vamos pedir a ajuda dos pais para recolher informação, e vamos convidá-los a vir à sala fazer actividades relacionadas com o projecto.

- Vamos visitar uma quinta com galinhas, para podermos observar estes animais mais de perto.

- Vamos explorar histórias, lengalengas e canções sobre galinhas.

- Vamos fazer carimbagem com mãos, de modo a realizar galinhas para depois compor o cenário de uma quinta.

- Iremos falar sobre o ciclo de vida das galinhas, através da identificação de imagens.

- De forma a abordar as diferentes partes de compõem os ovos, bem como as suas propriedades, serão feitas algumas experiências com ovos, que serão depois registadas.

- Através de uma conversa sobre as várias formas de cozinhar os ovos, será feito um gráfico sobre a preferência das crianças relativamente à forma como mais gostam de comer os ovos, que será depois analisado.

- Vamos fazer o jogo motor, “Os ovos da galinha”, de modo a explorar um pouco as características das galinhas.

- Vamos explorar puzzles com imagens da galinha e da sua família (galo e pinto).

- Iremos juntar e organizar todos os registos das pesquisas realizados, de modo a compor um livro sobre o projecto.

- Por fim vamos realizar fantoches da história “Os ovos misteriosos”, para utilizar na apresentação do projecto, elaborar o convite, e ainda organizar uma exposição com todos os trabalhos realizados sobre o projecto.

4. RECURSOS PRINCIPAIS:

Livros sobre galinhas, computador, internet, cartolinas, folhas brancas, coloridas e de papel manteiga, papel kraft, cola, tesouras, canetas e lápis de cor, lápis de carvão, tintas, pincéis, espátulas, lã, tecidos, imagens sobre galinhas e ovos, puzzles das galinhas, milho, ovos, frasco e copo de vidro, fósforos, sal, vinagre, máquina fotográfica, autocarro, quinta dos avós da Ma. e da Mg..

Livros de histórias: “O pinto careca”, “A galinha dos ovos de ouro”, “Galinhas à solta!”, “Pimpona a galinha tonta”, “Os ovos misteriosos”, “O ovo e a galinha”, “Matilde, a galinha diferente”, “A galinha ruiva”.

Recursos humanos: Crianças, estagiária, educadora, auxiliar, motorista do autocarro, mãe da Mg., avó da Mg. e da Ma., senhor Florival (ajudante da quinta), pai da Mt., mãe da Le..

5. ESTRATÉGIA DE COMUNICAÇÃO (como, quando e a quem vão as crianças partilhar/socializar o que aprenderam e fizeram)

Em conversa com as crianças, chegámos à conclusão que a melhor forma de dar a conhecer o nosso projecto era através de uma exposição. E ao perguntar-lhes a quem queriam apresentar o projecto, as crianças referiram de imediato que queriam mostrar a exposição aos amigos da sala, que não tinham participado no projecto, e aos amigos da sala 2 de jardim-de-infância.

Em conjunto decidimos ainda fazer uma dramatização com fantoches da história “Os ovos misteriosos”; uma vez que a questão “Que outros animais põem ovos?” esteve muito presente nas conversas ao longo de todo o projecto, não só das crianças responsáveis pelo mesmo, mas também do grupo.

Por questões de tempo, a exposição foi organizada, à porta da sala, no início da minha última semana de intervenção, e a socialização do projecto foi feita através de uma visita guiada à exposição e de uma dramatização com fantoches, no último dia dessa semana.

Fases do desenvolvimento do projecto

Tal como foi referido anteriormente, no design do projecto, este projecto sobre as galinhas surgiu a partir do interesse de uma criança da sala, a Le. (5 a. e 9 m.).

Durante a reunião de conselho de sexta-feira, enquanto abordávamos a última coluna do diário de grupo, referente ao “Queremos fazer”, e já projectávamos o nosso planeamento para a semana seguinte; a Le. (5 a. e 9 m.) manifestou interesse em iniciar um projecto, dizendo “Quero fazer o projecto sobre as galinhas. Porque o meu avô tem galinhas e eu já sei que elas comem insectos, mas quero saber mais.”. Desta forma a proposta foi introduzida no diário de grupo, e sugeri que na semana seguinte iniciássemos então o projecto, uma vez que também já estávamos a terminar o projecto sobre os peixes.

Depois desta breve abordagem acerca do surgimento do tema do projecto que foi desenvolvido na sala, ao longo da minha intervenção; será agora apresentada uma descrição das fases do projecto, com base nas três fases propostas pelas autoras referidas anteriormente, na fundamentação teórica do trabalho de projecto. Nessa descrição serão abordadas todas as actividades e momentos que contribuíram para a realização deste projecto.

A primeira fase diz respeito ao planeamento e início do projecto; desta forma, no dia 5 de Maio, quinta-feira (data de início do projecto), de modo a iniciar o trabalho de projecto, no momento inicial da manhã, onde se encontra reunido o grande grupo, perguntou-se às crianças quais delas estavam interessadas em participar no projecto das galinhas, proposto pela Le. (5 a. e 9 m.). Para além da Le., houve apenas seis crianças a demonstrar esse interesse, sendo elas, o G. (6 a. e 2 m.), o Jo. (5 a. e 2 m.), a Mr. (4 a. e 2 m.), a Mt. (5 a. e 3 m.), a Mn. (6 a. e 1 m.) e a Mb. (3 a. e 11 m.). Assim, foram estas

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

as crianças que ficaram responsáveis pelo projecto, e que participaram em quase todos os momentos que o constituíram.

Depois de reunir este pequeno grupo, para planificar o trabalho, foi registado, em diferentes folhas, aquilo que as crianças diziam que já sabiam sobre as galinhas, aquilo que queriam saber e o que poderíamos fazer para dar resposta às suas questões.

Depois essas três folhas foram coladas numa cartolina, formando assim o quadro do projecto, e correspondendo às colunas “O que já sabemos”, “O que queremos saber” e “O que podemos fazer”. Este quadro foi depois ilustrado pelas crianças (fig. 27).



Fig. 27: Quadro do projecto sobre as galinhas.

Dentro daquilo que as crianças já sabiam surgiram as seguintes frases: “As galinhas comem insectos, milho e legumes.”; “Podemos comer as galinhas e os ovos”; “As galinhas põem ovos.”; “As galinhas têm asas mas não voam”; “As galinhas têm penas”; e “Os filhos das galinhas são os pintainhos”.

Na coluna referente ao que as crianças queriam saber surgiram algumas questões e interesses: “As diferenças entre as galinhas e os galos”; “Porque é que não nascem sempre pintainhos dos ovos?”; “Queremos conhecer o corpo da galinha, por dentro e por fora”; e “Queremos conhecer as casas das galinhas”.

Em relação ao que podemos fazer, as propostas foram as seguintes: visitar uma quinta e as casas dos meninos onde há galinhas; pesquisar em livros e enciclopédias, e ver filmes sobre galinhas; e pedir ajuda aos pais.

Para dar resposta a uma dessas propostas, foi feito um convite para os pais, no qual, para além de propormos a sua participação em actividades da sala, relacionadas com o projecto, também perguntámos se nos podiam ajudar a recolher informação e se tinham galinhas em casa, para que pudessemos fazer uma visita. Houve apenas três pais que responderam ao convite, a mãe da Mg., a mãe da Le., e o pai da Mt..

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

Como forma de dar início à segunda fase do projecto, foram realizadas algumas pesquisas em livros. Desta forma dirigimo-nos à biblioteca da instituição, para procurar livros sobre as galinhas, no entanto a busca não foi muito bem sucedida, visto haver apenas dois livros sobre o tema. Mas na semana seguinte já tínhamos mais alguns livros, para começarmos a consultar, pois a mãe da Le. emprestou alguns, da biblioteca onde ela trabalha. Assim pudemos consultar os livros em busca de informação para fazer os registos sobre as questões que queríamos ver respondidas. Durante as pesquisas as crianças folheavam os livros, e eu lia-lhes a informação para, em conjunto, seleccionarmos aquela que nos parecia mais importante. A informação que era seleccionada era escrita, em folhas brancas A4, que depois as crianças ilustravam. Os registos foram feitos ao longo de toda a segunda fase do projecto.

Ao longo desta fase também explorámos algumas histórias (referidas anteriormente no design do projecto) sobre galinhas, com todo o grupo. Estas histórias foram úteis para as crianças perceberem algumas características das galinhas, o processo de chocar o ovo e formação do pintainho, e ainda para ficarem a conhecer outros animais que também põem ovos. Sendo algumas delas abordadas relativamente à sua moral, que se centrava na transmissão de valores, como o respeito pelo outro e pelas diferenças.

Foram ainda exploradas algumas canções e lengalengas, nomeadamente a lengalenga “1, 2, 3, 4”, com o objectivo de desenvolver o sentido rítmico e promover o contacto com sons de diferentes durações, alturas e intensidades. As crianças demonstraram ainda interesse em dizê-la utilizando timbres diferentes. No dia seguinte a lengalenga foi ainda abordada de outra forma; foi proposto que as crianças encontrassem todas as vogais que estavam presentes no texto. Começando pela letra “A” e, à medida que as crianças terminavam, passavam para as vogais seguintes; sendo cada vogal marcada a uma cor diferente.

Tentando dar resposta a um interesse das crianças, foi feita carimbagem com mãos; e essas carimbagens serviram de molde para fazer galinhas, como se pode ver na imagem apresentada em baixo (fig. 28). Essas galinhas serviram depois para a realização do cenário de uma quinta.



Fig. 28: Realização das galinhas.

Nesse cenário foram coladas não só as carimbagens, mas também foi feito um galinheiro, com espátulas, para fazer a estrutura, tecido para o telhado, e lã, para imitar a rede de capoeira. Depois as crianças mostraram interesse em fazer também um senhor, para “cuidar” das galinhas; então com diferentes bocados de tecido fizeram as calças, a camisa, o chapéu, os sapatos e ainda a cara e as mãos. No final colaram milho pelo cenário e fizeram as ervinhas com carimbagem de dedos (fig. 29).



Fig. 29: Cenário de uma quinta.

Uma vez que uma das respostas que recebemos ao pedido de colaboração dos pais foi um convite, por parte da mãe da Mg., para visitarmos a quinta dos avós da Mg. (3 a. e 11 m.) e da Ma. (4 a. e 11 m.); assim o fizemos. As crianças receberam este convite com entusiasmo e mostraram-se muito contentes com a chegada do dia da visita, uma vez que esta também respondia a uma das suas propostas iniciais do projecto, referente ao que podíamos fazer.

Quando chegámos à quinta, a mãe e a avó da Mg. guiaram-nos até às capoeiras. Começámos por observar as galinhas, do exterior, mas depois a avó abriu a capoeira e convidou-nos a entrar. Nesta altura as crianças mostraram um forte entusiasmo, entrando rapidamente na capoeira e dirigindo-se às galinhas. Nessa capoeira as crianças

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

puderam observar as galinhas mais de perto e o local onde estas dormem, puderam ainda apanhar os ovos que estavam no ninho.

Foi o senhor Florival, um ajudante lá da quinta, que nos abriu a porta da segunda capoeira. Nesta não havia galinhas, apenas frangos. O senhor Florival apanhou alguns frangos, de modo a que as crianças pudessem fazer-lhe festinhas. Nesta altura, algumas crianças mais ousadas pegaram elas próprias nos frangos. Ao ver isso, a maioria das crianças mostrou também interesse em fazê-lo (fig. 30).



Fig. 30: P. a pegar num frango ao colo.

Esta visita permitiu às crianças contactar directamente com as galinhas, havendo assim a possibilidade de ficarem a saber um pouco mais sobre este animal, devido às explicações e esclarecimentos da avó e do senhor Florival.

No dia seguinte à visita, fizemos um registo da mesma, onde as crianças recordaram, a partir das fotografias, os vários momentos que a tinham composto.

Em alguns momentos de grande grupo, no tapete, surgiram conversas acerca das galinhas, abordando o seu ciclo de vida, e os ovos. Nesta fase falámos sobre as partes que compõem o ovo e as várias formas de o cozinhar. Destas conversas surgiram algumas questões: “Quem apareceu primeiro, o ovo ou a galinha?”, por exemplo, e o interesse em realizar algumas experiências com ovos e um gráfico sobre a forma como as crianças mais gostam de comer os ovos.

As experiências realizadas foram: “O ovo engarrafado”, “O ovo flutua?”, e “O ovo nu”. A primeira experiência foi “O ovo engarrafado”; nesta comecei por mostrar às crianças o ovo cozido, já sem casca. A primeira questão que surgiu foi se iríamos conseguir que um ovo cozido, já sem casca, entrasse numa garrafa, sem se partir. A maioria das crianças respondeu negativamente. Quando as crianças foram questionadas sobre qual o motivo pelo qual elas achavam que não dava para o ovo entrar na garrafa a resposta foi geral, “Porque o ovo é maior do que o gargalo da garrafa”. Depois de

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

acender um fósforo este foi colocado na garrafa, quando começou a fazer fumo, colocámos o ovo no gargalo da garrafa, e as crianças ficaram muito atentas para poderem observar o que acontecia. O ovo foi sugado para dentro da garrafa quase de imediato (fig. 31); e a expressão de espanto no rosto das crianças foi geral.



Fig. 31: Experiência “O ovo engarrafado”; depois de o ovo entrar na garrafa.

As crianças começaram a formular questões e explicações sobre o que tinha acontecido, e juntos chegámos à conclusão que a chama do fósforo tinha consumido todo o oxigénio da garrafa porque nós a tapámos, e que para conseguir entrar mais oxigénio o ovo foi sugado para o interior da mesma.

A experiência seguinte foi “O ovo flutua?”; o ovo foi mostrado às crianças e foi colocado um copo com água na mesa, então perguntei “Se puser este ovo dentro do copo acham que ele vai ao fundo ou flutua?”; as respostas das crianças dividiram-se, para esclarecê-las, o ovo foi colocado dentro do copo e observámos que ia ao fundo. As crianças começaram a dizer que o ovo afundava porque era pesado. “E se e Ana colocasse sal dentro do copo e o misturasse na água, acham que o ovo ia ao fundo na mesma?”; aqui a maioria das crianças respondeu que achava que sim. Depois de se misturar na água algum sal, voltámos a colocar o ovo no copo e as crianças começaram a dizer “Fica em cima... não vai ao fundo...”. Depois de tentarem empurrar o ovo para baixo, com o dedo, concluíram que este flutuava. Nesta altura as crianças começaram a formular explicações, e em conjunto chegámos à conclusão que isso acontecia porque a água salgada era mais densa do que a água doce, ou seja, que era como se ficasse mais pesada do que o ovo e não o deixasse ir para baixo.

A última experiência, “O ovo nu”, não foi realizada no mesmo dia; teve duas fases, ou seja, foi iniciada num dia, mas só pudemos ver o resultado três dias depois.

A questão inicial que surgiu foi se seria possível “derreter” a casca dura do ovo, tal como o G. (6 a. e 2 m.) tinha dito (pois foi ele que sugeriu a realização desta

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

experiência). Todas as crianças disseram que não, excepto o G.. Depois de o ovo estar no copo, colocámos lá dentro vinagre. Nesta altura as crianças exclamaram “Está a fazer bolhinhas!”. Então o G. (6 a. e 2 m.), com a minha ajuda, explicou que as bolhinhas apareciam porque o contacto do ovo com o vinagre fazia com que se libertasse dióxido de carbono; e que aquilo eram bolhinhas de ar (dióxido de carbono). De seguida referi que teríamos de esperar uns dias, para ver se a experiência resultava, mas que entretanto podíamos observar o que estava a acontecer todos os dias. Todos os dias as crianças observavam o ovo e, passados três dias reunimo-nos nas mesas, para podermos observar o resultado da experiência “O ovo nu”. Depois de tirar o ovo do copo com vinagre e de o passar por água, as crianças observaram o ovo e o G. (6 a. e 1 m.) disse logo, “A casca dura derreteu.”; e houve outras crianças a referir que o ovo estava maior.

Depois de formuladas algumas hipóteses, chegámos à conclusão que a casca dura tinha desaparecido porque o vinagre é muito ácido e tinha corroído a casca, mas que o ovo mantinha a forma, ou seja, tinha mantido uma membrana, que fazia com que não se derramasse; e que o facto de estar maior se devia a essa membrana ter uns buraquinhos muito pequenos, que deixavam entrar algum vinagre no ovo. De seguida coloquei o ovo contra a luz e perguntei às crianças o que conseguiam observar. Após algum tempo de observação identificámos a gema do ovo.

Estas experiências foram registadas no próprio dia em que eram feitas. Durante os registos as crianças recordavam os materiais utilizados, o processo e a explicação do que tinha acontecido. Depois de eu registar o que elas diziam, podiam ilustrar. Para haver uma leitura mais fácil dos ingredientes, estes eram referidos com imagens reais que as crianças colavam no registo.

Tal como referi anteriormente, o gráfico “Como gostamos dos ovos” (fig. 32) surgiu a partir da conversa sobre as partes que compõem o ovo, na qual as crianças começaram a dizer, de forma espontânea, como gostavam de comer os ovos. Depois de referir as várias formas como podemos cozinhar os ovos, seleccionámos quatro (estrelado, cozido, mexido ou em omelete), e perguntei às crianças, individualmente, qual a que mais gostavam, de modo a fazermos um registo gráfico sobre isso.

Depois da recolha de dados, realizámos o gráfico, no qual as crianças incluíram, para além das quatro formas de cozinhar os ovos, outra coluna, que dizia respeito à J., pois ela não pode comer ovos. Colaram as imagens dos ovos na linha horizontal do gráfico, e as fotografias das crianças que gostavam de cada tipo de ovo, formando assim

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

as colunas do gráfico, escreveram o título e os números, na linha lateral do gráfico. O gráfico foi depois analisado, de forma a concluirmos qual o tipo de ovo mais e menos apreciado pelas crianças.



Fig. 32: Gráfico “Como gostamos dos ovos”.

Outra forma utilizada para explorar algumas características das galinhas foi a exploração de um jogo de expressão físico motora chamado “Os ovos da galinha”. Inicialmente o jogo tinha quatro crianças que eram as raposas, e as restantes eram as galinhas. Neste jogo pretendia-se que as “galinhas” protegessem os seus ovos das “raposas”; cada “galinha” tinha um ovo, que era uma bola. Cada “galinha” segurava o seu ovo, e ao sinal colocavam os ovos no chão e movimentavam-se pelo espaço de jogo; quando voltava a fazer o sinal as “galinhas” corriam para proteger os seus ovos; no entanto, nesta altura, as raposas tentavam tirar-lhos antes que as galinhas chegassem para os proteger. As “galinhas” que ficassem sem ovos passavam a ser “raposas”. O jogo terminou quando já não havia nenhuma “galinha”.

Outra proposta do G. (6 a. e 2 m.), durante a realização do projecto, foi a exploração de puzzles de galinhas. Como não tínhamos na sala, decidi fazer três puzzles: a galinha, o galo e o pinto; com imagens reais dos animais. As crianças exploraram os puzzles, construindo-os, e identificando as formas geométricas e o número de peças de cada um. E ainda se interessaram por identificar as capas de cada um dos puzzles, como foi o caso da Mn. (6 a. e 1 m.), do Jo. (5 a. e 2 m.) e da Le. (5 a. e 9 m.); que escreveram o nome, se era pinto, galinha ou galo, e escreveram quantas peças tinha cada um, depois de as contarem.

Quando terminámos de realizar todos os registos sobre as informações recolhidas, elaborámos um livro. Desta forma, foi necessário fazer a capa e a contracapa.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

Uma vez que, em conversa com os responsáveis do projecto, já tinha surgido a ideia de fazer uma dramatização com fantoches da história “Os ovos misteriosos”, na apresentação do projecto; começámos a realizar os fantoches da história.

As crianças apoiaram-se no livro para desenhar as personagens de acordo com o mesmo. Depois de as desenharem, recortaram-nas e colaram em cartolina, para que ficassem mais resistentes. Depois voltaram a recortá-las, e na parte de trás foram coladas palhinhas, para que os fantoches pudessem ser manuseados.

As outras respostas dos pais, que recebemos em relação ao convite, foram no sentido de vir à sala fazer actividades com as crianças. No caso do pai da Mt., trouxe uma guitarra e cantou algumas canções com as crianças, nomeadamente sobre galinhas, por exemplo “A galinha patareca”.

A mãe da Le. veio à sala contar uma história e fazer uma actividade com as crianças. Começou por contar a história, utilizando três livros: “Era uma vez um dia normal de escola”; “A galinha que cantava ópera”; “Un punto rojo”. Estes três livros nada tinham a ver uns com os outros, mas a mãe relacionou-os de modo a contar a história de uma galinha que era muito especial.

Depois de contar a história propôs às crianças realizar uma actividade com aquelas que tinham mostrado interesse em fazê-lo. Quando algumas crianças já estavam reunidas nas mesas, propôs a realização do convite para a outra sala, para a apresentação do projecto.

Para estas duas visitas também foram feitos registos, nos quais as crianças recordaram o que tinha sido feito com o pai e a mãe destas duas meninas da sala.

Para dar seguimento à proposta da mãe da Le., realizámos uma galinha em três dimensões, com um ninho. Depois de os moldes serem desenhados, as crianças recortaram e colaram no rolo de papel higiénico, que serviu de base à construção da galinha. Depois de fazer a galinha e o ninho, com cartolina, as crianças arrancaram penas de um espanador e colocaram na galinha, para fazer a cauda, e no ninho, para o tornar mais realista.

Em conversa com as crianças, já tínhamos decidido que a melhor forma de dar a conhecer o nosso projecto era através de uma exposição. E ao perguntar-lhes a quem queriam apresentar o projecto, as crianças referiram de imediato que queriam mostrar a exposição aos amigos da sala, que não tinham participado no projecto, e aos amigos da sala 2 de jardim-de-infância.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

Para iniciar a terceira e última fase do projecto, escrevemos o convite para as crianças da outra sala virem assistir à comunicação do nosso projecto. Desta forma, utilizámos o convite que tinha sido feito com a mãe da Le. e escrevemos como ia ser a nossa comunicação, em que dia e a que horas. Depois de o convite estar terminado fomos entregá-lo aos amigos da outra sala.

Assim, no início da minha última semana de estágio, organizámos a exposição à porta da sala, onde colocámos todos os materiais que tínhamos realizado sobre as galinhas, e também alguns livros de histórias sobre esse tema.

Também tínhamos decidido fazer uma dramatização com fantoches da história “Os ovos misteriosos”; uma vez que a questão “Que outros animais põem ovos?” esteve muito presente nas conversas ao longo de todo o projecto, não só das crianças responsáveis pelo mesmo, mas também de todo o grupo. Ao longo da semana fomos preparando tudo e ensaiando, para a apresentação do projecto.

A socialização do projecto foi feita na sexta-feira, dia 24 de Junho de 2011 (último dia do meu estágio), através de uma visita guiada à exposição e de uma dramatização com fantoches da história “Os ovos misteriosos”.

Reflexão final sobre o trabalho de projecto

Através da realização deste projecto com as crianças da sala de jardim-de-infância onde estive a desenvolver a minha PES II, pude apropriar-me melhor e aperfeiçoar a utilização da metodologia de projecto. Também pude aperceber-me como é interessante e proveitoso trabalhar com as crianças utilizando esta metodologia; pois notei que as crianças responsáveis pelo projecto estiveram muito envolvidas durante todo o processo de realização do mesmo.

O facto de estas crianças já estarem habituadas a trabalhar segundo a metodologia de projecto também foi muito benéfico, pois puderam ter uma participação muito activa em todo os momentos e fases do projecto. O que fez com que eu sentisse que não era só eu a apoiá-las, mas que elas também me apoiavam a mim e me ensinavam.

Um aspecto que considero importante referir nesta reflexão foi a participação dos pais. Embora nem todos se tenham disponibilizado para ajudar e participar connosco na construção deste projecto; as ajudas que tivemos foram muito importantes e enriquecedoras, na medida em que proporcionaram novas experiências às crianças.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

Para mim foi muito benéfico trabalhar com os pais, pois nunca o tinha feito desta forma, e não sabia o quão interessantes e úteis poderiam ser as suas intervenções.

Assim posso terminar dizendo que esta é uma metodologia de trabalho bastante interessante para ser utilizada com as crianças, por isso, quando estiver a exercer a minha profissão vou tentar segui-la, de modo a tornar as crianças, cada vez mais, participantes activas na construção do seu desenvolvimento, através da aquisição de conhecimentos e aprendizagens.

4. Observação, planeamento e avaliação

A intervenção nos contextos de estágio partiu de alguns aspectos referidos no Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, baseados na observação, planeamento e avaliação. De acordo com esses aspectos, o educador de infância deve observar as crianças individualmente, mas também em pequenos grupos e até em grande grupo; a partir dessa observação o educador responde às necessidades das crianças, planificando actividades e projectos que promovam desenvolvimento e aprendizagem nos vários domínios curriculares.

Para melhor conhecer e compreender as crianças e as suas características, de forma a adequar o processo educativo às suas necessidades, é preciso observar cada criança e o grupo; isso irá possibilitar que se conheçam as suas capacidades, interesses e dificuldades, bem como recolher informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem (Ministério da Educação, 2009).

A observação da criança é muito importante para o seu processo educativo. A observação deve ser um processo contínuo, que requer o conhecimento de cada criança no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. A criança deve ser observada em acção, para que se conheça não só a criança, mas as aprendizagens efectuadas por ela no contexto educacional; e para isso é necessário que também se observe o contexto em que a criança irá desenvolver essas aprendizagens. Para além de observarmos também devemos ouvir as crianças, pois este processo permitirá conhecê-las, bem como aos seus interesses, motivações, relações, saberes, intenções, desejos. Tanto a observação como a escuta irão servir para contextualizar a acção educativa (Formosinho, 2007).

Desta forma, a observação foi constante ao longo do estágio; e na última intervenção do primeiro semestre a manhã foi destinada à exploração dos espaços e dos materiais da sala, tanto em creche como no jardim-de-infância; na qual o principal objectivo foi integrar as brincadeiras das crianças de modo a conhecê-las melhor e perceber em que áreas se integram mais as suas brincadeiras. A partir desta observação tive em conta os interesses das crianças, para começar a preparar as minhas intervenções ao longo do segundo semestre. Durante o segundo semestre também adoptei essa postura, para poder adequar as intervenções aos interesses e necessidades que as crianças iam manifestando no dia-a-dia.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

Principalmente na sala de jardim-de-infância surgiram muitas propostas emergentes ao longo do estágio, e a maioria delas eram manifestadas oralmente pelas crianças; por isso é tão importante saber ouvi-las.

Todas as actividades que as crianças disseram que queriam fazer foram realizadas: como a construção de um castelo em cartão, relacionada com o projecto dos castelos (que foi desenvolvido na sala), sugerida pela maioria das crianças; a realização de um piquenique, sugerido pela Mn. (5 a. e 10 m.) e pela Dn. (5 a. e 2 m.); a construção do jogo da pesca, sugerido pela Ma. (4 a. e 9 m.), relacionado com o projecto dos peixes (que foi desenvolvido na sala); pintura com as mãos, sugerida pela maioria das crianças e relacionada com o projecto das galinhas (que foi desenvolvido na sala), que também ele foi sugerido por uma das crianças, a Le. (5 a. e 8 m.); exploração de massa de cores; e criação e exploração do jogo de bowling, sugerido pelo R. (4 a. e 10 m.).

É muito importante dar resposta aos interesses e pedidos das crianças, desde que estes sejam possíveis de concretizar. Porque ao estarmos a concretizar um pedido da criança, ela percebe que foi ouvida e que o que ela quer e gosta é levado em conta, tanto por parte dos adultos, como por partes das outras crianças.

Ao conhecer as crianças iremos também conhecer a sua evolução, o que será fundamental para a diferenciação pedagógica, partindo do que a criança sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades. Para que haja este conhecimento é necessário que a observação seja contínua; e poderão haver produtos nos quais essa observação seja fundamentada. Esses produtos poderão ser analisados de modo a perceber o desenvolvimento e as aprendizagens efectuadas pelas crianças. Assim, a observação irá servir de base para o planeamento e avaliação, sendo o suporte da intencionalidade do processo educativo. Para que a educação pré-escolar garanta um ambiente estimulante de desenvolvimento e fomenta aprendizagens significativas e diversificadas, é necessário que o planeamento do processo educativo seja feito de acordo com o que o educador sabe sobre o grupo e sobre cada criança (Ministério da Educação, 2009).

Esse aspecto foi tido em conta, na medida em que parti da observação para o planeamento, tal como se pode constatar no seguinte exemplo.

A partir do terceiro dia de estágio, na sala de creche, as crianças começaram a interagir mais comigo, principalmente a A. (1 a. e 1 m.), que várias vezes me procurou

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

para se sentar ao meu colo e para brincar comigo, fazendo o jogo de interacção “cu-cu”, ao qual eu respondi tapando o rosto e fazendo “cu-cu”. Esta interacção revelou-se importante, pois demonstrou que as crianças já tinham alguma confiança em mim, para começarem a desenvolver relações sociais e jogos comigo. Com base nesta observação planifiquei a intervenção seguinte, propondo um jogo de interacção com as crianças. Foi dado um lenço a cada criança, para tentar dar início ao jogo do “cu-cu”. Primeiro tapei a minha cara com o lenço, e destapei, dizendo “cu-cu”, e de seguida tentei que fossem as crianças a fazer este gesto, imitando o que eu tinha feito. Mas para isso foi posto o lenço à frente da cara delas, e quando baixava dizia “cu-cu” (fig. 33). O exercício foi repetido com as crianças várias vezes, mas depois comecei a aperceber-me que as crianças estavam mais interessadas em explorar aqueles lenços livremente, experimentando o que podiam fazer com eles.



Fig. 33: Jogo do “cu-cu”, com a Al.

Aproveitei então os movimentos realizados por algumas crianças (agitar o lenço, etc.), para tentar que outras o fizessem também. No entanto, no desenrolar da actividade, voltei a estimular o jogo do “cu-cu”, desta vez pondo os lenços nas cabeças das crianças, e quando elas os tiravam dizia “cu-cu”. Ao fazer isso à L. (11 m.), ela tirava o lenço sozinha e ria-se para mim, esperando que eu voltasse a colocar-lhe o lenço na cabeça. A reacção de sorrir foi a que mais observei quando fazia este jogo, por isso pareceu-me que as crianças apreciaram muito este tipo de interacção (Relatório n.º 4, 3/11/2010).

Através desta experiência conclui que as actividades de exploração são as mais adequadas para crianças tão pequenas. E por isso nas intervenções seguintes tentei adequar as planificações, dando privilégio a este tipo de actividades. O que permitiu perceber o que estas crianças já conseguiam fazer ao ser estimuladas de forma adequada.

Antes de planear, o educador deve reflectir sobre as suas intenções educativas e a forma como pode adequá-las ao grupo, organizando situações e experiências de

aprendizagem, bem como os recursos humanos e materiais necessários para a sua realização. As situações de aprendizagem propostas pelo educador devem ser desafiadoras, para interessar e estimular as crianças. O educador deverá apoiar as crianças, para que estas alcancem níveis de realização que não conseguem atingir por si só; no entanto, devem evitar situações demasiado exigentes, pois podem levar ao desencorajamento e baixa auto-estima por parte das crianças (Ministério da Educação, 2009).

Ao longo do estágio foi bastante visível o interesse das crianças da sala de jardim-de-infância pela realização de puzzles; desta forma, este interesse foi apoiado através do acompanhamento das crianças na exploração deste material; e do planeamento de algumas actividades de exploração de puzzles realizados por mim, com formas geométricas. Assim, foi possível, não só responder a um interesse das crianças, mas também tentar estimular a aquisição de algumas noções matemáticas, relativas às formas geométricas, aos tamanhos, às quantidades, etc. Uma vez que o grupo é heterogéneo, os puzzles tiveram diferentes características, ou seja, uns eram mais complexos que os outros, de modo que a os mais simples fossem desafiadores para as crianças mais novas, enquanto os mais complexos, eram desafiadores para as crianças mais velhas.

Depois de observarem, os educadores devem explorar essas observações de modo a relacionar informações novas com aquilo que já sabem sobre as crianças. Depois de conhecerem os interesses das crianças e as suas capacidades, a equipa educativa deverá pensar em estratégias para apoiar as necessidades das crianças, de modo a estimularem novas aprendizagens (Hohmann & Weikart, 2009). No entanto, só se sabe se as estratégias funcionam quando estas são postas em prática. Desta forma, a observação não deve ser descuidada, pois se uma determinada estratégia ou actividade não resulta, é necessário estar atento, para terminar essa actividade ou fazer alguma alteração.

Neste sentido, na sala de creche experimentámos uma nova estratégia. Como já tínhamos observado a A. (1 a. e 5 m.) e a Al. (1 a. e 6 m.) a brincar juntas, aproveitámos o facto de se terem envolvido na exploração do mesmo objecto, uma bola, para tentar que interagissem, lançando a bola uma para a outra. Embora a princípio não o tenham feito por iniciativa própria, pois a A. (1 a. e 5 m.) estava mais interessada em brincar sozinha com a bola; depois de incentivadas começaram a lançar a bola uma para a outra

e no final já o fazia sem a intervenção do adulto. Esta estratégia só foi adoptada porque estas crianças já começam a ter capacidade de partilhar os brinquedos. No entanto, se as crianças mostrassem desagrado em partilhar o brinquedo, não haveria insistência.

A abordagem High-Scope para bebés defende que a observação da criança é uma componente fundamental, pois o conhecimento individualizado das crianças ajusta as interações dos educadores com as crianças e com os pais, bem como o ambiente físico, os horários e as rotinas. Para que consigam observar e conhecer melhor as crianças, os adultos devem trabalhar em equipa. A equipa educativa toma decisões em conjunto sobre os espaços, materiais, horários, rotinas e responsabilidades, e planificam em função das observações que fazem. De acordo com as observações também orientam o seu comportamento, de modo a apoiar as crianças o melhor que consigam. As observações que fazem das crianças devem ser partilhadas com os pais, de modo a fortalecer a relação com as famílias (Post & Hohmann, 2007).

Ao longo dos dias a equipa educativa da creche começou a aperceber-se do interesse da A. (1 a. e 6 m.) pela realização de algumas tarefas, como arrumar a sala, ajudando os adultos, e demonstrando agrado em fazê-lo; e também por distribuir e recolher os copos da água, depois das refeições, imitando aquilo que os adultos faziam. Mas como ela não chegava às prateleiras onde os copos eram guardados, dizíamos-lhe para colocar os copos na bancada da copa, para depois arrumarmos na prateleira.

Post e Hohmann (2007) referem que as crianças revelam determinadas características de desenvolvimento que lhes permitem participar na arrumação dos objectos depois do tempo de escolha livre. As crianças que se interessam por encher e esvaziar recipientes (por exemplo), colocam os objectos de novo no cesto dos brinquedos, depois de brincarem com eles, pois para elas essa actividade é tão satisfatória como esvaziar os cestos. Ou seja, as crianças interessam-se pela arrumação porque lhes proporciona prazer, e não porque são tarefas ou porque são obrigadas a fazê-las. A arrumação dos brinquedos funciona melhor quando os educadores os arrumam com as crianças, pois estão a apoiá-las e encorajá-las. Foi isso que tentámos fazer quando pedíamos ajuda às crianças para arrumar os brinquedos depois dos momentos de brincadeira.

Estes autores também afirmam que os pontos fortes e os interesses das crianças proporcionam aos adultos linhas orientadoras positivas para a interacção adulto-criança. Através das suas acções, as crianças ajudam os adultos a perceber aquilo que elas já

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

conseguem fazer. E o apoio do educador é fundamental, quando as crianças tentam fazer coisas que não são capazes de completar.

De acordo com Post e Hohmann (2007), os educadores podem conhecer, compreender e apoiar melhor cada criança através da atenção que lhe presta, das observações e da interacção física e verbal. Para se centrar no grupo de crianças pelo qual é responsável, cada educador deve observar as crianças de forma individual e registar as suas observações, se necessário. Essas observações irão servir de base para o planeamento diário do educador e para as conversas com os pais. É através das observações que os educadores podem informar os pais daquilo que os seus filhos fazem ao longo do dia, e também podem pô-los a par da sua evolução.

Durante a interacção com as crianças, o educador deve dar-lhes total atenção, pois isso irá permitir que repare e atenda às necessidades e aos sinais de chamada de atenção específicos de cada criança (Post & Hohmann, 2007).

Ao estar atenta, durante vários momentos do estágio em creche, apercebi-me da necessidade que as crianças demonstravam em relação à marcha; elas aproximavam-se do adulto, para que este as ajudasse a andar com alguma segurança. Apercebi-me disso em relação ao Di. (10 m.), logo nas minhas primeiras semanas de intervenção; vendo-me de pé, ele veio agarrar-se a mim, para que eu o ajudasse a dar uns passinhos. Em relação ao F. (1 a. e 2 m.), nas primeiras semanas, também reparei que já fazia algumas tentativas de andar sozinho, agarrando-se a alguns objectos da sala, principalmente a um brinquedo que é uma espécie de andarilho, e que facilita estas tentativas de andar, caso a criança já tenha um certo equilíbrio. Desta forma, tentei motivar as crianças para esta nova aprendizagem, incentivando-as a andar sozinhas, acompanhando mais os seus movimentos e aproveitando as tentativas que já faziam.

Post e Hohmann (2007) afirmam que um dos principais aspectos a ter em conta em relação aos bebés é a atenção que deve ser dada às suas comunicações não verbais, pois é a forma que eles encontram para comunicar, visto que ainda não falam. Se o educador estiver atento apercebe-se quando os bebés comunicam interesse, prazer, excitação, etc., através do olhar, do sorriso, fazendo sons e gestos.

Ao longo de várias intervenções, sempre que eram realizadas actividades de expressão plástica com tintas, notava que as crianças mostravam bastante interesse pela exploração da tinta com as mãos, através das suas acções e das expressões de satisfação

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

no seu rosto. Por esse motivo considerei que estas crianças deveriam ter oportunidade de explorar digitinta, para que pudessem mexer à vontade com as suas mãos.

Através dessa exploração chegou-se à conclusão que a Al. (1 a. e 6 m.) e a A. (1 a. e 5 m.) foram quem mostrou maior interesse, entusiasmo e prazer em mexer na digitinta; embora se tenham sujado bastante, pois esfregavam e batiam com as mãos na mesa, espalhando digitinta por todo o lado. Mas isso não é o mais importante, pois a experiência que elas vivenciaram é muito mais relevante, uma vez que puderam ver satisfeito um desejo seu.

Num contexto de aprendizagem activa, os educadores estão sempre a observar, interagir e aprender sobre as crianças, durante todo o dia; seja nas refeições, no tempo de escolha livre, no tempo de exterior, no tempo de grupo, nas rotinas, etc.; é através destas observações ao longo do dia que o educador se apercebe daquilo que a criança já é capaz de fazer sozinha. Durante o tempo de escolha livre é importante que os educadores fiquem totalmente disponíveis para observar e interagir com as crianças (Post & Hohmann, 2007).

No início do segundo semestre, à hora da refeição, reparei que havia algumas crianças que já comiam sozinhas o segundo prato, na sala creche. E o M. (1 a. e 5 m.), ao ver o seu amigo F. (1 a. e 6 m.) a comer sozinho, também manifestou vontade em fazê-lo. Ao ver o seu interesse tentei que também ele comesse sozinho. Quando lhe foi dada a colher ele começou a bater e brincar com ela, e mesmo depois de ser incentivado a levar a colher à boca ele não o fez. Embora tivesse apenas usado a colher para bater no prato, esta exploração já foi muito importante, pois revelou que o M. (1 a. e 5 m.) mostrava interesse em controlar a sua refeição, embora ainda não levasse a colher à boca por iniciativa própria (Relatório n.º 1, 21/2/2011). Post e Hohmann (2007) afirmam que o educador deve deixar a criança crescer e mudar, e para isso precisa de estar atento aos sinais de que ela já está preparada para comer sozinha uma parte da refeição. Apesar de as crianças demorarem algum tempo a ter domínio sobre a colher, e de muitas vezes ajudarem a pôr a comida na boca com as mãos, não se deve desistir. Deve deixar-se que a criança faça tentativas, e devemos ajudá-la, incentivando-a a levar a colher desde o parto até à boca. Para isso podemos encher a colher com comida e dar para a mão da criança, para que seja ela a levá-la à boca. Estes foram aspectos tidos em conta, por isso, ao longo das semanas seguintes as crianças foram incentivadas a comer sozinhas, não impedindo que usassem as mãos para ajudar a comer, pois esses são

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

momentos de verdadeira exploração, com experiências tácteis diversificadas e bastante prazerosas para as crianças.

Tal como referem os autores acima indicados, o educador deve estar atento e disponível durante os tempos de escolha livre, pois nessas alturas as crianças manifestam muitas vezes os seus interesses. Foi precisamente num momento desses que me apercebi que algumas crianças da sala de creche manifestavam interesse em explorar os legos, nomeadamente a Al. (1 a. e 5 m.), o F. (1 a. e 6 m.) e o D. (1 a. e 7 m.). Por esse motivo, numa intervenção acompanhei essa exploração das crianças, percebendo o que elas conseguiam fazer com as peças e como tentavam encaixá-las. No jardim-de-infância o interesse das crianças revelou-se nas várias áreas da sala, no entanto notei um forte interesse das crianças por histórias; por isso, e por considerar que as histórias são fundamentais para o desenvolvimento das crianças, tentei que a hora do conto estivesse presente quase todos os dias da semana.

À medida que as crianças crescem e se desenvolvem, os educadores devem preocupar-se em conhecê-las melhor, e saber o que fazem, de modo a prepararem-se para as apoiar de forma individual. Por isso é importante que sejam observadores cuidados enquanto interagem com as crianças. Desta forma, para que não se esqueçam das observações que fizeram, devem estar preparados para anotar aquilo que observaram, não esquecendo de referir o nome da criança; podendo até registar o momento tirando uma fotografia. Antes de planear, os elementos da equipa educativa devem partilhar as suas observações; essas observações poderão também ser utilizadas para avaliar o desenvolvimento das crianças, podendo ser registadas nas suas fichas ou portefólios (Post & Hohmann, 2007).

Durante as minhas intervenções fazia anotações de momentos importantes, e registava-os fotograficamente; o que se revelava fundamental para a posterior realização dos registos e das planificações para o caderno de formação.

De acordo com o Projecto Curricular da sala de creche onde desenvolvi a minha prática de ensino supervisionada, a avaliação é um suporte para o planeamento, pois permite que o educador conheça o progresso das aprendizagens e do desenvolvimento do grupo. Quando avalia, o educador deve reflectir sobre a funcionalidade e adequação do espaço, dos materiais e do tempo, que podem ser alterados consoante as necessidades e evolução do grupo.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

A avaliação deve ser contínua, pois o planeamento é feito com base nas observações e na avaliação das crianças, para que se possa assim dar resposta às suas necessidades e aos seus interesses, promovendo o desenvolvimento. Assim a avaliação, nesta sala, deve ser feita através de:

Observações diárias e situações emergentes; planificações semanais e avaliação da semana, feitas pelo educador; reuniões de sector, realizadas semanalmente, que recaem sobre a avaliação do trabalho desenvolvido, ficando registada em acta; reuniões pedagógicas, integradas pela equipa de educadoras da instituição e pela directora pedagógica, realizadas sempre que necessário; reuniões e atendimento com os pais, onde se obtém o feedback destes e de outros familiares; dossier de evolução da criança intitulado “A Minha História de Cordel”, com a recolha de trabalhos e informações significativas, incluindo fotografias; questionários de avaliação feitos aos pais no final do ano; relatório de avaliação anual, feito pela educadora da sala, que incide naquilo que foi realizado ao longo do ano; instrumentos de avaliação: grelhas de avaliação das crianças e programa de acolhimento inicial. (Carvalho & Rebola, 2010/2011: 22)

Estes instrumentos de avaliação irão ajudar o educador, os pais e toda a equipa pedagógica a conhecer melhor as crianças, quer individualmente quer em grupo, as suas interações, preferências, competências já adquiridas e quais as actividades onde têm mais facilidade ou dificuldade.

Esta é uma avaliação mais formal; a avaliação que eu desenvolvi baseou-se nas minhas observações, sendo estas direccionadas para a realização da planificação, e realização de registos, para o caderno de formação, mas também para o preenchimento do Perfil de Desenvolvimento Individual em Creche, que esteve presente no meu Dossier de Prática de Ensino Supervisionada II. Desta forma, a avaliação tem como principal objectivo uma consciencialização das competências já adquiridas pelas crianças, e aquelas que devem ser estimuladas. A partir desta avaliação e observação, planifiquei os dias e as actividades de forma adequada a cada criança e ao grupo. Para o planeamento também tive sempre em conta o PDI em Creche.

No Projecto Curricular da sala de jardim-de-infância a educadora faz referência a alguns instrumentos de registo utilizados como base para a avaliação, tais como:

Planificações semanais feitas pelo educador e a sua avaliação da semana; reuniões pedagógicas semanais das educadoras do Jardim-de-Infância com a directora pedagógica, sobre a avaliação do trabalho desenvolvido, e fica registado em acta; os instrumentos de pilotagem da sala (Diário de Grupo, Mapa de Actividades, Tabela e Registos dos Projectos); o dossier de evolução da criança, intitulado “A Minha História de Cordel” com a recolha de trabalhos e informações significativas, incluindo fotografias; os questionários de avaliação feitos aos pais no final do ano; o Relatório de Avaliação Anual feito pelo educador da sala; utilização de outros instrumentos de avaliação que poderão ser criados para avaliar as interações, tais como: grelhas de avaliação das crianças, programa de acolhimento inicial, a avaliação do espaço e dos materiais, do tempo; relatório de todas as crianças, com especial destaque para as que vão para o 1.º ciclo, o

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

que fará a articulação entre o pré-escolar e o ciclo seguinte; comunicações das crianças ao grupo; debate e reflexão em conselho; acompanhamento dos processos de produção. (Pestana, 2010/2011: 29)

De acordo com o Projecto Curricular, a educadora afirma que a avaliação é um suporte para o planeamento, pois ao ser realizada com as crianças permite conhecer a progressão das aprendizagens que se deve desenvolver com cada uma.

A avaliação é também uma forma do educador ajustar o seu trabalho às necessidades, interesses e dificuldades que vão surgindo por parte das crianças. Deve assim ser cooperada, sendo discutida com as crianças e realizada de forma contínua. Deve haver ainda reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e do tempo, que deverão ser alterados consoante as necessidades e evolução do grupo.

Desta forma, fiz o meu planeamento através das observações, tendo como principal objectivo o reconhecimento de propostas emergentes. No jardim-de-infância esse processo foi facilitado, uma vez que as crianças manifestavam as suas necessidades, dificuldades e interesses oralmente; o que não acontecia na sala de creche. Assim, através das propostas das crianças, tentei adequar o planeamento ao grupo, e a cada criança, tentando sempre dar resposta aos seus pedidos, fossem eles mais evidentes ou mais discretos; tendo sempre em conta a intencionalidade educativa.

No seguimento das reuniões de grande grupo, do preenchimento do diário de grupo, das reuniões de conselho e até mesmo das actividades, houve oportunidades de retirar indicadores para o planeamento, pois as crianças demonstravam os seus interesses, muitas vezes de forma bastante directa, pedindo para fazer algo em concreto.

Isso acontecia muitas vezes no início das manhãs, quando era feito o planeamento com as crianças; sendo este um momento bastante rico, pois possibilitava ao grupo beneficiar da diversidade, das capacidades e das competências de cada criança, num processo de partilha facilitador de aprendizagem e desenvolvimento das crianças (Ministério da Educação, 2009).

Através da análise das planificações, das observações e dos registos, também consegui avaliar a evolução das crianças, de modo a perceber os conhecimentos e competências que iam adquirindo. Ao mesmo tempo que esta avaliação também permitia recolher indicadores para o planeamento.

O caderno de formação revelou-se um instrumento bastante útil em todo este processo de observação, planeamento e avaliação. Ao registar as observações era possível partir para o planeamento, e tirar conclusões sobre a avaliação.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

Tal como foi apresentado na dimensão investigativa presente no meu dossier de Prática de Ensino Supervisionada, tanto no primeiro como no segundo semestre, foram preenchidas tabelas de levantamentos de actividades desenvolvidas nas salas, de creche e jardim-de-infância; e foi preenchido o perfil de desenvolvimento individual em creche.

As tabelas destinavam-se a identificar os objectivos das actividades e assinalar em que domínios do perfil de desenvolvimento se inseriam, no caso da creche; em jardim-de-infância os objectivos eram analisados com base nos domínios das Orientações Curriculares. Desta forma, estas tabelas foram úteis para que houvesse consciencialização no planeamento, de modo a que as actividades propostas abrangessem todos os domínios e áreas do conhecimento. O PDI foi igualmente fundamental, na medida em possibilitou o conhecimento das competências que as crianças devem adquirir numa determinada faixa etária (neste caso, entre os 8 e os 17 meses); e partir dessa consciencialização para o planeamento de actividades de promovessem o desenvolvimento dessas competências.

5. Interação e relação com as famílias

Os pais e encarregados de educação são os principais responsáveis pela criança e os seus primeiros educadores. Deve ser assegurada uma articulação entre a instituição que a criança frequenta e a sua família, pois a educação pré-escolar é complementar à educação familiar. Desta forma, os pais devem ter oportunidade de participar na elaboração do projecto educativo do estabelecimento (Ministério da Educação, 2009).

A família e a instituição de educação são dois contextos que contribuem para a educação da mesma criança, por isso é importante que se crie uma relação entre estes dois sistemas. A relação com a família deve centrar-se em cada criança, havendo troca de informação acerca da mesma. A comunicação com os pais, através de reuniões ou mesmo de trocas informais, são oportunidades para conhecer as suas expectativas em relação à instituição e de os esclarecer acerca do processo educativo, e até mesmo ouvir a suas sugestões. Os pais poderão participar em actividades educativas propostas pelo educador ou de sua própria iniciativa. Desta forma, a colaboração dos pais contribui para alargar e enriquecer as situações de aprendizagem. A comunicação com os pais antes de a criança entrar para a instituição educativa favorece a adaptação da criança (Ministério da Educação, 2009).

Deste modo, os pais, e outros familiares, tanto da creche como do jardim-de-infância, foram convidados a participar em actividades da sala, inseridas em iniciativas da equipa educativa, mas também de sua iniciativa.

Na creche, enquanto estava a ser abordado o tema dos animais convidou-se as famílias a participar nas actividades, levando animais que tivessem em casa, para as crianças poderem contactar e observar; como foi o caso da avó da B. (1 a. e 2 m.), que levou o gato da B. para os meninos verem e brincarem (fig. 34). A B. mostrou-se muito contente com a presença da avó na sala; e penso que a avó também desfrutou deste momento de contacto com as crianças.



Fig.34: Crianças a interagir com o gato e com a avó da B.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

Também a mãe e a avó do D. (1 a. e 7 m.) se mostraram interessadas em participar nestas actividades, e visitaram a sala por duas vezes, numa delas levaram um hamster, e na outra uma cadela. Em ambas as situações as crianças se mostraram muito entusiasmadas, tal como a mãe e a avó do D. (1 a. e 7 m.), mostrando muito à vontade na interacção com as crianças, que também se revelaram muito receptivas.

Ainda na creche, os pais foram convidados a ir à sala, participar numa actividade (confeção de bolos de chocolate individuais) que foi planeada para comemorar o dia do pai. As crianças mostraram-se muito contentes por verem os pais e também mostraram interesse por desenvolver a actividade com eles. Os pais também se mostraram receptivos em fazer os bolinhos com os seus filhos. Este momento, em que os pais estiveram na sala, possibilitou que me pudessem conhecer um pouco, e que eu também os conhecesse; pois ainda não tinha tido nenhum contacto com alguns deles. Penso que este momento se revelou bastante enriquecedor para as crianças e para os pais, pois permitiu que desfrutassem de uma actividade, em conjunto (fig. 35). Como nem todos os pais tiveram possibilidade de estar presentes no mesmo dia, decidimos que poderiam ir noutro dia, que iríamos combinar; para todas as crianças poderem realizar a actividade com os seus pais presentes (Relatório n.º 6, 18/3/2011).

Fig. 35: A. a ajudar o pai a colocar os ingredientes no copo.



Na sala de jardim-de-infância também as mães foram convidadas a realizar uma actividade com os filhos, para comemorar o dia da mãe. Este momento foi bastante positivo tanto para as mães como para as crianças, devido ao convívio e troca de ideias que proporcionou durante a realização da actividade. Ao longo do dia notei que as crianças estavam muito entusiasmadas e ansiosas pela vinda das mães ao colégio. Falaram disso durante todo o dia e estavam sempre a perguntar quando as mães vinham. Ao receber as mães, a equipa educativa tentou pô-las o mais à vontade possível, bem

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

como no decorrer da actividade, para que este fosse um momento agradável e prazeroso, tanto para as mães como para os filhos.

Uma das primeiras mães a chegar foi a mãe da I. (fig. 36). E durante toda a actividade mostrou-se muito envolvida, tal como a sua filha. Como a maioria das mães ainda não tinha chegado, a mãe da I. deixou que algumas crianças se aproximassem dela, dando também ideias para o trabalho. A I. não mostrou qualquer desagrado em que outras crianças estivessem junto da sua mãe.



Fig. 36: I. com a mãe a fazer o trabalho do dia da mãe.

Esta mãe pareceu muito presente e interessada na vida da filha no colégio. Sendo uma das primeiras mães a chegar, foi também uma das últimas a ir embora. O que leva a concluir que estava a desfrutar daquele momento na companhia da filha, mas também das outras mães e das outras crianças (Relatório n.º 4, 2/5/2011).

No decorrer do projecto sobre as galinhas, desenvolvido com as crianças de jardim-de-infância, os pais e outros familiares foram convidados a participar no desenvolvimento do projecto, vindo à sala contar alguma história, fazer uma actividade, tudo relacionado com o tema do projecto; e pretendia também saber que pais tinham galinhas em casa, para que pudéssemos ir visitar. A primeira resposta que tivemos foi da mãe da Mg. (3 a. e 10 m.), que disse que os pais viviam numa quinta, onde tinham galinhas, e convidou-nos a ir visitar a quinta. As crianças receberam este convite com entusiasmo e mostraram-se muito contentes com a chegada do dia da visita.

Obtivemos mais duas respostas ao convite, da mãe da Le. (5 a. e 9 m.) e do pai da Mt. (5 a. e 2 m.). A mãe da Le. foi à sala contar uma história e realizar uma actividade de expressão plástica com as crianças, e o pai da Mt. foi cantar algumas canções com as crianças, tal como descrevi anteriormente no ponto referente ao trabalho de projecto.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

É muito importante que as instituições tenham significado para a família. Estas até se podem tornar centros comunitários, pois as famílias podem interagir e partilhar as suas preocupações. Uma vez que a participação dos pais é solicitada pela instituição, estes começam a sentir maior responsabilidade e envolvimento com a instituição onde os seus filhos passam grande parte do dia. Esta relação é benéfica para todas as partes, os pais ganham através do entusiasmo e compromisso, e as crianças beneficiam das decisões nas quais os seus pais participam, pois estas irão afectar as suas vidas diárias. O envolvimento dos pais com as instituições permite que se preservem as condições étnicas e individuais da criança e da sua família. Ao respeitar estas convicções, a instituição fará com que as crianças não sintam um abismo entre a sua casa e a escola (Brazelton, 2002).

O desenvolvimento de relações positivas, respeitosas e cooperantes entre pais e educadores requer que haja uma certa flexibilidade de ambas as partes, principalmente quando provêm de ambientes culturais diferentes; nesta situação, o educador deverá ter um grande profissionalismo, recorrendo da sua experiência, formação, educação e valores (Katz, 1998).

Uma das partes mais difíceis do dia de uma criança, e também dos seus pais, principalmente na creche, é a separação. Neste momento, o educador tem um papel muito importante, pois a forma como apoia a criança e os pais poderá fazer com que a relação de ambos se fortaleça. Desta forma, o educador deverá suavizar a separação, tentando atrair a criança para a actividade do grupo, de modo tranquilo e acolhedor, tentando criar continuidade entre a vida da criança em casa e as actividades da sala. Também os pais precisam de apoio no momento de separação, por isso, cabe ao educador garantir que tudo irá correr bem, mostrando preocupação com a criança, e mantendo um ambiente caloroso e pedagógico (Brazelton, 2002).

Nos momentos de chegada e partida é muito importante que os educadores recebam as crianças e os pais dando-lhes as boas vindas e as despedidas de forma calorosa e afectuosa, de modo a apoiá-los no processo de separação e reencontro. Estes momentos devem ser abordados de forma calma e optimista, pois podem tornar-se momentos de grande ansiedade familiar (Post & Hohmann, 2007).

Estas foram preocupações que ambas as equipas educativas, tanto de creche como de jardim-de-infância, tiveram em conta; dando muita atenção a estes momentos do dia, de modo a torná-los o mais naturais calmos, e afectuosos possível.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

De acordo com Post e Hohmann (2007), a parceria com os pais caracteriza-se pela confiança e respeito mútuos, e deve incluir um constante dar e receber em conversas sobre o crescimento e desenvolvimento das crianças, partilhando aquilo que sabem sobre as mesmas. O trabalho em equipa entre os educadores e os pais possibilita a criação de um ambiente apoiante para as crianças. Esta relação entre pais e educadores é fundamental para que sejam prestados cuidados de qualidade. Em conjunto, pais e educadores recolhem, trocam e interpretam informações sobre as acções, os sentimentos, as preferências, os interesses e as capacidades das crianças. Assim, ambos ganham segurança e possibilitam uma transição mais fácil entre a casa e o infantário.

Em ambas as salas onde desenvolvi a minha intervenção, as equipas educativas e os pais conversavam frequentemente, principalmente quando os pais iam levar e buscar os seus filhos, de modo a darem a conhecer uns aos outros as vivências e experiências das crianças em ambos os contextos.

Post e Hohmann (2007) referem que pais e educadores não devem competir pela atenção da criança, devem sim ajudar-se, pois os seus papéis na vida da criança complementam-se. Para isso é fundamental que se pratique uma comunicação aberta, o mais sincera possível.

O modelo curricular High-Scope defende a construção de um espaço confortável e acolhedor para os pais poderem permanecer na instituição. Na instituição onde estagiei esse espaço não existia, no entanto, os pais podiam permanecer na entrada da instituição, onde podiam conversar, e podiam mesmo entrar nas salas para deixar os seus filhos.

Antes de inscrever os filhos na instituição, os pais devem visitar e conhecer o local (Post & Hohmann, 2007). E, antes de uma criança entrar para um colégio, deve ser dado a conhecer aos pais o programa. (Kamii, 2003). Isso é visível no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima; os pais têm possibilidade de visitar a instituição antes de inscrever os seus filhos, de modo a poderem tomar uma decisão acerca da inscrição; tendo uma visita guiada e recebendo toda a informação necessária sobre o funcionamento do mesmo.

Na sala de creche houve possibilidade de presenciar a entrada de uma criança nova para o grupo, o T. (7 m.); ele adaptou-se bem, ficou bem na sala, não chorou nem estranhou os adultos nem as outras crianças. A adaptação desta criança foi muito facilitada pela comunicação que houve entre a equipa educativa e os pais, através da

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

troca de informações sobre a criança; e também através da entrada gradual e progressiva do T. (7 m.) na creche, em que os tempos de permanência do mesmo foram mais curtos no início, e permitiu a presença dos pais no período de adaptação. O T. (7 m.) começou por ficar na sala apenas algum tempo, acompanhado pelo pai, e depois passou a ficar apenas duas horas connosco, desde as 9h:30m até à hora do almoço. Sendo que nos dias seguintes o tempo de permanência da sala ia aumentando.

Há muitos benefícios em envolver os pais no centro infantil, tais como fortalecer a relação de confiança e o respeito entre pais e educadores, de modo a proporcionar cuidados e educação às crianças. As crianças também beneficiam desse envolvimento, na medida em que se sentem mais tranquilizadas por ver os pais tão presentes, tanto em casa como no centro (Post & Hohmann, 2007).

Segundo Hohmann e Weikart (2009), a vida familiar afecta todos os aspectos do desenvolvimento da criança, por isso deve haver uma relação muito forte entre a escola e a família. Um clima de apoio ao envolvimento familiar caracteriza-se pela partilha do controlo entre adultos e crianças, pelo foco nas forças e talentos das crianças e das famílias.

Para envolver a família na instituição, o educador deve contar aquilo que se passa com a criança diariamente, conversando com o elemento da família quando este vai levar a criança de manhã e quando a vai buscar à tarde; deve convidar a família para encontros informais, onde esta pode observar o ambiente escolar, conhecer a equipa educativa e as outras famílias; deve convidar a família a participar em passeios e visitas de estudo (Hohmann & Weikart, 2009).

O modelo pedagógico do MEM defende que deve haver uma forte articulação entre a escola e a família. Desta forma, a família deve ser convidada a participar nas sessões de animação que lhes são destinadas, bem como em outros momentos e actividades da instituição. A instituição deve promover encontros regulares entre os educadores e os pais, para garantir o desenvolvimento educativo dos filhos, de forma participada e dialogante. Assim, a família e a comunidade estarão envolvidas, tanto para resolver problemas quotidianos de organização, como para a instituição poder cumprir o seu papel de mediadora (Niza, 2007).

Na sala de berçário onde desenvolvi a minha intervenção a educadora Anabela Carvalho, no Projecto Curricular, atribui uma grande importância à interacção com a família e a comunidade, referindo que para ela é fundamental desenvolver um trabalho

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

de abertura face aos pais, aos adultos da sala e às crianças; tendo como base o diálogo, a confiança e o respeito mútuo. Pois tanto a família como a equipa educativa são responsáveis pela educação da mesma criança, pelo seu bem-estar, pelo seu processo de ensino-aprendizagem e pela sua segurança. Ao longo da minha intervenção pude concluir que esse é um aspecto muito cuidado por toda a equipa educativa. Por isso, tentei também integrar a família em todos os momentos possíveis.

Através da especificidade e das características próprias de cada família, a educadora encontra nas diferenças formas de enriquecer o espaço da sala e as experiências das crianças. Aspecto que também tive em conta ao interiorizar os objectivos propostos pela educadora: incentivar a participação das famílias no processo educativo; cooperar com as famílias para responder às necessidades e interesses de pais e filhos; encontrar com os pais actividades, situações e projectos em que estes possam e se interessem em participar; criar condições de apoio à família, com reuniões de pais, atendimentos diários, troca de informações oralmente ou através de documentos afixados, como a planificação semanal, a ementa, o registo de cuidados corporais, o registo de medicação, o registo de faltas, o registo de actividades, artigos de revista e folhetos informativos, etc.

Desta forma, alguns dos momentos de interacção com a família são as reuniões formais e informais dos momentos de avaliação, ou de simples conversas com os pais, quando chegam com a criança ou quando voltam para buscá-la. Os pais também podem ser convidados a ir à sala realizar uma proposta de actividade. E quando participam nas festas da instituição esta interacção também é possível e muito importante.

Enquanto desenvolvi a minha intervenção em creche, os pais estiveram presentes na festa de Natal da instituição, subindo ao palco com os seus filhos, durante a apresentação da música destes. Participaram também no desfile de Carnaval, acompanhando-nos ao longo do percurso; e estiveram presentes na matiné de Carnaval, animada com músicas, no salão, onde foram exibidas as fotografias do desfile do dia anterior, através do data show.

No contexto de jardim-de-infância, a educadora Ana Pestana, no Projecto Curricular, afirma que a interacção com as famílias é fundamental, e que deve existir uma relação aberta e de proximidade, onde tudo é conversado e discutido. Cada família tem a sua especificidade e características próprias, e é função do educador ajudar a encontrar nas diferenças, formas de enriquecer as actividades.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

Assim sendo, a educadora apresenta como objectivos os seguintes pontos:

Incentivar a participação das famílias no processo educativo; cooperar com a família respondendo a necessidades e interesses de pais e filhos; encontrar com os pais, actividades, situações e projectos em que estes possam participar facilmente; criar condições de apoio à família (hora de atendimento, esclarecimento de dúvidas, troca de informações sobre o desenvolvimento do filho, entre outros). (Pestana, 2010/2011: 27)

Desta forma a educadora revela que o trabalho de cooperação e parceria com os pais é primordial para o desenvolvimento pleno e harmonioso da criança. Os encontros sistemáticos entre educadores e pais proporcionam uma maior proximidade e confiança, garantindo o desenvolvimento educativo das crianças de uma forma participada e dialogante.

Durante todo o ano, pretende-se que as famílias participem nas festas, nas actividades, nos projectos, nas reuniões de pais e nos encontros temáticos, tal como referi anteriormente, em relação à creche.

No decorrer da minha intervenção em jardim-de-infância os pais estiveram presentes na festa de Natal, assistindo à apresentação da música dos seus filhos, bem como a tudo o resto. Também participaram na festa de Carnaval, tal como foi referindo acima, relativamente à creche.

As comemorações dos aniversários das crianças, no colégio, são outra forma muito importante de participação da família na vida das crianças no contexto da instituição, pois muitos pais tomam a iniciativa de levar um bolo para o colégio, na hora do lanche. Ou ainda, no caso da Mn. (em jardim-de-infância), a sua mãe propôs algumas actividades lúdicas (animação da tarde e pinturas faciais, feitas por uma animadora) de que as crianças puderam desfrutar no aniversário da sua filha.

A festa de final de ano foi o momento em que houve uma maior interacção das famílias com o ambiente educativo e toda a equipa da instituição. Embora fosse uma festa para as crianças, a participação e colaboração de todos os intervenientes no processo educativo foi muito importante e enriquecedora. Pois possibilitaram a interacção e comunicação entre a equipa educativa, a família, as crianças, e toda a instituição; havendo assim a criação de um ambiente bastante acolhedor e familiar.

Apesar de esta ser uma festa das crianças e para as crianças, também foi uma festa para os membros da instituição e para todas as famílias que participaram e assistiram.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana
Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

O facto de os pais poderem, não só assistir, mas também participar nas actuações desta festa, fez com que houvesse um maior envolvimento seu na festa, e com a instituição, tanto através da festa, como dos ensaios que a antecederam. Esta festa também permitiu que pudesse haver uma aproximação com os pais, com os quais não tinha conseguido até então um grande contacto.

No entanto, é difícil atrair todos os pais para estas vivências, e devemos saber lidar com as suas diferenças e respeitar a sua vontade; pois nem todos os pais estão disponíveis para participar na vida da instituição, muitas vezes por falta de tempo.

6. Conclusão

Aprendizagens

Ao longo da prática de ensino supervisionada pude ter uma noção mais aprofundada das diferenças existentes entre as duas valências, creche e jardim-de-infância; embora essas diferenças não fossem totalmente desconhecidas, devido aos estágios anteriores.

Principalmente na creche, a minha intervenção possibilitou uma maior consciencialização das aprendizagens efectuadas pelas crianças nesta faixa etária (entre os 8 e os 20 meses), pois é uma fase em que as crianças registam uma enorme evolução, com a aquisição da marcha, de novo vocabulário, etc.

Talvez a maior aprendizagem na creche tenha sido a adequação das actividades planeadas e propostas à faixa etária das crianças mas, principalmente, aos seus interesses e necessidades. Pois aprendi a identificar propostas emergentes através das observações daquilo que as crianças faziam, uma vez que elas ainda não expressavam as suas vontades oralmente. Assim, também senti necessidade de me adaptar à sua forma de comunicação, feita através de expressões, gestos e da emissão de alguns sons. Penso que isto foi benéfico para mim, na medida em que aprendi como compreender as crianças sem que elas precisem de falar, ficando assim a conhecê-las melhor.

No que diz respeito ao jardim-de-infância, a maior aprendizagem foi em relação ao trabalho de projecto realizado com as crianças, uma vez que ainda não tinha utilizado esta metodologia na sua plenitude, mas apenas em algumas fases.

Ao partir da observação para o planeamento, isso também se traduziu numa aprendizagem, pois foi necessário tomar consciência das propostas emergentes que surgiam.

Em ambas as valências pude conhecer melhor a organização das rotinas, principalmente no segundo semestre, uma vez que estava todo o dia na sala, e não apenas uma manhã, como no semestre anterior.

Através da interacção com uma criança da sala de jardim-de-infância que tem necessidades educativas especiais, e de outra que se revela bastante irrequieta e desatenta (na maior parte do dia), aprendi algumas estratégias que posso usar para estimular as suas aprendizagens.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

Aprendi a lidar com alguns imprevistos e a ultrapassá-los, tanto em creche como em jardim-de-infância. O que se reflectiu em mais uma aprendizagem, relacionada com o trabalho em equipa. Aprendi também a encontrar formas de resolver problemas, enfrentar os desafios e ultrapassar os obstáculos.

Ao pensar sobre a acção, reflectindo e tentando articular a teoria e a prática, pude enriquecer-me conceptualmente; e essa foi outra grande aprendizagem que se evidenciou ao longo da minha PES.

Através da realização deste relatório aprendi como fazer um relatório de estágio, articulando as componentes da descrição e reflexão, ao mesmo tempo que aprofundava alguns conhecimentos acerca das temáticas que considere mais importantes para abordar.

Dificuldades

A primeira dificuldade que senti foi em adequar as actividades propostas ao interesse e necessidades das crianças, em creche, uma vez que elas ainda não falavam. No entanto, isso foi acontecendo de forma natural, pois aprendi a perceber esses indicadores, através das observações, sem ser preciso que as crianças se manifestassem oralmente.

Outra grande dificuldade revelou-se na interacção com os pais, devido ao facto de ser muito tímida. Mas aos poucos fui-me sentindo mais à vontade e, com o desenvolver da interacção, fui sentindo maior segurança nestes momentos.

No jardim-de-infância senti alguma dificuldade em gerir o grande grupo, mas aos poucos fui utilizando algumas estratégias para captar a atenção das crianças, e no final senti que houve evolução nesse sentido.

No decorrer da realização deste documento deparei-me com algumas dificuldades, relativamente à selecção de informação, e à articulação da componente descritiva com a componente reflexiva. A maior dificuldade foi saber como começar, e como desenvolver os diferentes aspectos pretendidos pelo documento. No entanto, essas dificuldades foram ultrapassadas ao longo da elaboração do relatório.

Propostas de desenvolvimento da profissionalidade

No futuro tenho de melhorar alguns aspectos no que diz respeito ao desenvolvimento da profissionalidade, nomeadamente aprender a controlar mais a

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

ansiedade que sinto em situações nas quais não estou tão segura, bem como a confiança em mim mesma, tornando-me um pouco mais desinibida, pois isso irá, com certeza, beneficiar a minha interação com as crianças, mas também com todos os intervenientes no processo educativo.

Vou ter de investir mais na minha formação musical, aprendendo algumas canções infantis e tentando ultrapassar a timidez, pois sinto que não estou à vontade neste domínio das expressões.

Tenho de aprofundar o meu conhecimento relativamente a algumas estratégias no que se refere à gestão do grande grupo, para conseguir captar a atenção das crianças quando tenho algo a dizer ou a propor-lhes. No entanto penso que há questões que só conseguimos aprofundar e ultrapassar com a prática, ao longo dos anos.

De acordo com o Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, a aprendizagem ao longo da vida é essencial para um desempenho profissional consolidado e para a que a resposta seja adequada aos sucessivos desafios que me irão ser colocados enquanto educadora.

No desenvolver da minha profissão irei ter sempre em conta os interesses das crianças, promovendo a sua autonomia, garantindo o seu bem-estar, respeitando as suas diferenças e fomentando a diferenciação pedagógica. A relação com a família e a comunidade também serão aspectos que irei ter em conta, tal como é referindo no Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Importância da realização do relatório final

A realização do presente relatório permitiu um desenvolvimento ao nível das ideias iniciais, a fim de aprofundar os temas abordados no mesmo.

Esse desenvolvimento das ideias baseou-se numa reflexão acerca da prática de ensino supervisionada desenvolvida ao longo dos dois semestres que constituíram o mestrado em Educação Pré-escolar. Para além da reflexão suportada na descrição de acontecimentos do estágio, a pesquisa bibliográfica também se revelou bastante importante para o meu crescimento enquanto futura profissional de educação.

Através da elaboração deste documento, consegui perspectivar o meu futuro, tornando-me consciente da educadora de infância que me quero tornar, e o que preciso fazer para o conseguir.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

No futuro, enquanto profissional de educação de infância, irei basear a minha acção em alguns princípios que considero fundamentais, e dos quais não irei abdicar. Esses princípios inserem-se no Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário e no Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, e são eles: a responsabilidade de promover aprendizagens diversas, através da perspectiva de escola inclusiva; fomentar a autonomia e a cooperação entre as crianças, assumindo-as como agentes activos no seu processo de aprendizagem, a partir de uma perspectiva de aprendizagem pela acção, na creche, e da utilização da metodologia de trabalho de projecto, no jardim-de-infância; promover o bem-estar e segurança afectiva das crianças, dando resposta aos seus interesses e necessidades; estimular o respeito pelas diferenças, e evitar a exclusão e discriminação; assumir a dimensão cívica das minhas funções; promover a participação e envolvimento das famílias e da comunidade nas actividades desenvolvidas com as crianças; promover o desenvolvimento integral da criança, estimulando a sua curiosidade e capacidade de resolução de problemas e realização de tarefas.

Em jeito de conclusão, posso referir que este relatório de estágio me fez sentir a passagem entre o papel de aluna, para o papel de educadora de infância.

7. Bibliografia

Alarcão, I., Tavares, J. (1985). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Almeida, L. (1996). Cognição e Aprendizagem: Como a sua aproximação conceptual pode favorecer o desenvolvimento cognitivo e a realização escolar. In: Gonçalves, O., *Psicologia – Teoria, investigação e prática* (pp. 17-32).

Brazelton, T. (2002). *Os primeiros passos dos bebés* (2ª ed). Lisboa: Terramar.

Carvalho, A., Rebola, V. (2010 / 2011). *Projecto curricular de sala (Berçário A)*, Évora.

Cofones, A. (2011). *Dossier de Prática de Ensino Supervisionada: 1º Semestre*, Évora.

Cofones, A. (2011). *Dossier de Prática de Ensino Supervisionada: 2º Semestre*, Évora.

Coll, C., Marchesi, A., Palacios, J. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação 2. Psicologia da educação escolar* (2ª ed). Porto Alegre: Artmed.

Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto, *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*.

Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto, *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor de 1º ciclo do ensino básico*.

Folque, A., Godinho, F. (2010). *Programa da Prática de Ensino Supervisionada*, Évora.

Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação. In: Formosinho, J. (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp.13-42) (3ª ed). Porto: Porto Editora.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

Galego, M. (2009 - 2012). *Projecto educativo*, Évora.

Hohmann, M., Weikart, D. (2009). *Educar a criança* (5ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

http://www.movimentoescolamoderna.pt/mod_ped/index.htm (2011, 15 de Setembro, às 9 horas)

I.S.S., (2003). Manual de Processos-chave: Creche.

Kamii, C. (2003). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-escolar* (3ª ed). Lisboa: Instituto Piaget.

Katz, L. (1998). Cinco Perspectivas sobre Qualidade. In: Ministério da Educação, *Qualidade e projecto na Educação Pré-Escolar* (pp. 15-40). Lisboa: editorial M. E..

Katz, L., Chard, S. (2009). *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância* (2ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Melo, M. (2010). PowerPoint *Desenvolvimento e Aprendizagem: Algumas conceptualizações* (Sessão 2), Évora.

Ministério da Educação (2009). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (4ª ed). Lisboa: editorial M. E..

Niza, S. (2007). O Modelo Curricular da Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In: Formosinho, J. (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp.123-142) (3ª ed). Porto: Porto Editora.

Papalia, D., Olds, S., Feldman, R. (2001). *O Mundo Criança* (8ª ed). Lisboa: Editora McGraw-Hill.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana
Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

Pestana, A. (2010 / 2011). *Projecto curricular de sala (sala 1 Jardim-de-Infância)*, Évora.

Post, J., Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em Infantários* (3ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Seifert, K. (2010). O desenvolvimento cognitivo e a educação de infância. In: Spodek, B. (org.), *Manual de investigação em Educação de Infância* (pp.15-48) (2ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Silva, M. (1998). Projectos em Educação Pré-escolar. In: Ministério da Educação, *Qualidade e projecto na Educação Pré-Escolar* (pp. 91-122). Lisboa: editorial M. E..

Wieder, S., Greenspan, S. (2010). A Base Emocional da Aprendizagem. In: Spodek, B. (org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 167-190) (2ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Anexos

Anexo 1:

Exemplo de aplicação do Perfil de Desenvolvimento Individual em Creche.

IMP01.IT02.PC02

Perfil de Desenvolvimento

Identificação do Estabelecimento

Diogo Costa
1:8

C. PERFIL DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA (DOS 8 ATÉ AOS 17 MESES)

(Nesta fase da entrevista, o educador de infância responsável pelo acolhimento da criança, em articulação com a sua família, preenche a coluna "Dados da Entrevista" assinalando o estado de desenvolvimento da criança (ainda não; emergente/quase alcançado; totalmente alcançado) em função do perfil de desenvolvimento desejado para cada criança indicado na coluna ("resultado desejável/comportamento observável"). Esta recolha de informação pode ser completada durante o período em que decorre o Programa de Acolhimento Inicial. Na coluna "Acompanhamento" regista-se as aquisições da criança durante o período de acompanhamento.

Tema	RESULTADO DESEJÁVEL 1: A criança é competente ao nível pessoal e social		Dados da Entrevista				Acompanhamento	
	Comportamento Observável		Ainda não	Emergente / Quase alcançado	Totalmente alcançado	Observações	Data de Observação da Aquisição do Comportamento	Observações
Auto-conhecimento	1. A criança demonstra auto-conhecimento e um auto-conceito positivo							
	• Responde com gestos ou sinais vocais quando dizem o seu nome		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>			
	• Identifica objectos familiares (i.e. identifica partes do corpo, apontando e encontra roupas, o cobertor ou o brinquedo apontando-os ou indo buscá-los)		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>			
Auto-conceito	• Demonstra preferências por objectos ou pessoas (i.e. brinca com um brinquedo mais do que com os outros, agarra ou aponta ou move a cabeça em direcção a um objecto ou pessoa que quer)		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>			
	• Demonstra as emoções adequadas perante determinada situação ou acontecimento (i.e. sorri, agita-se, bate palmas quando termina uma actividade com sucesso, demonstra frustração quando é interrompido ou verifica que não é capaz de fazer algo)		<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>			
Interação com adultos	2. A criança demonstra competências sociais e interpessoais efectivas							
	• Procura no adulto que este lhe identifique qual o comportamento inadequado ou apropriado para cada situação, verificando com frequência a presença do seu prestador de cuidados quando perante situações que não lhe são familiares (i.e. leva os brinquedos da caixa para o prestador de cuidados, segue-o pelo espaço em que se encontra)		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>			
	• Distingue os adultos familiares dos não familiares (i.e. está á vontade quando se encontra junto de adultos familiares, demonstra prazer ou alívio quando o prestador de cuidados principal (figura de referência) ou um dos pais se aproxima, demonstra preferência por ser confortado por um adulto que lhe é familiar)		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>			
	• Usa gestos físicos ou sons para obter ajuda dos adultos que lhe são familiares (i.e.toca no adulto familiar, aponta ou move-se em direcção a um objecto que se encontra fora do seu alcance)		<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>				

Parte do instrumento só aplicável às crianças entre os 8 e os 17 Meses

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

IMP01.IT02.PC02 / Ficha de Avaliação de Diagnóstico / pág. 11 de 23

Tema	A criança é competente ao nível pessoal e social		Dados da Entrevista			Acompanhamento		
	Comportamento Observável	Alinda não	Emergente/Quase alcançado	Totalmente alcançado	Observações	Data de Observação da Aquisição do Comportamento	Observações	
Interação com pares	<p>RESULTADO DESEJÁVEL 1: A criança é competente ao nível pessoal e social</p> <p>Comportamento Observável</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demonstra preferência por determinados parceiros de brincadeiras (i.e. reconhece ou demonstra afecto por pares que lhe são familiares através do abraço, correr em direcção a ele) • Brinca lado a lado com outra criança usando o mesmo ou um brinquedo similar (i.e. brinca próximo de outra(s) criança(s) quando está com carros ou bonecas na mão ou ambas se encontram na areia) • Participa de forma espontânea em interações com pares (i.e. faz carinhas, imita acções "fontas" ou sons) 	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			
	<p>3. A criança demonstra uma efectiva auto-regulação sobre o seu comportamento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Procura auto-confortar-se através de objectos familiares ou iniciando uma rotina (i.e. segura o cobertor ou brinquedo preferido, canta ou balbucia para adormecer) • Expressa as suas necessidades tais como estar com fome ou que quer o objecto preferido • Anticipa ou participa nas actividades de rotina (i.e. levanta os braços em direcção ao prestador de cuidados para ser agarrado ao colo, coopera no acto de vestir) 	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>			
	Auto-regulação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>			
Compreensão da Linguagem	<p>RESULTADO DESEJÁVEL 1: A criança é competente ao nível pessoal e social</p> <p>Comportamento Observável</p> <p>4. A criança demonstra capacidade de aceitação, compreensão e apreço pelas necessidades dos outros, pela estrutura familiar, diferenças de género, étnicas, culturais ou linguísticas</p> <p>5. A criança demonstra uma capacidade crescente para estabelecer comunicação com os outros ou em usar a linguagem</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vira a cabeça em direcção a um objecto (i.e. bola ou pessoa) quando se diz o seu nome • Compreende pedidos ou ordens simples que impliquem uma tarefa ou instrução (i.e. Quando está a ser alimentada "por favor, abre a boca", quando está a brincar "podes trazer a bola?") 	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			
	Compreensão da Linguagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>			
		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>			

Parte do instrumento só aplicável às crianças entre os 8 e os 17 Meses

Tema	RESULTADO DESEJÁVEL 2: A criança é um aprendiz efectivo		Dados da Entrevista		Acompanhamento	
	Comportamento Observável		Totalmente alcançado	Observações	Data de Observação da Aquisição do Comportamento	Observações
Expressão da Linguagem	<ul style="list-style-type: none"> Expressa duas ou três palavras compreensíveis (i.e. "mama", "papa", "não", "dada") 	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>			
	<ul style="list-style-type: none"> Faz gestos, sons, movimentos ou demonstra o que quer ou sente através de entoação ou expressões faciais (i.e. abana a cabeça para dizer "não" ou "sim", usa gestos personalizados que quem lhe está próximo reconhece) 	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>			
	<ul style="list-style-type: none"> Participa com o prestador de cuidados em brincadeiras ou actividades de mimica ou de conversa (i.e. responde à conversa reproduzindo alguns dos sons ou palavras ou balbuciando sons em resposta ao prestador de cuidados) 	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>			
Interesse em Aprender	1. A criança está interessada em fazer novas aprendizagens					
	<ul style="list-style-type: none"> Manipula coisas no contexto que a rodeia (i.e. move-se em direcção às coisas, coloca objectos na boca e com as mãos, observa o movimento dos dedos) 	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>			
	<ul style="list-style-type: none"> Investiga os novos acontecimentos ou fenómenos que assiste (i.e. tenta apanhar a chuva, pára de brincar para ver a sombra que se mexe) 	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>			
Competências cognitivas	2. A criança demonstra competências cognitivas e capacidade de resolução de problemas através das brincadeiras e das actividades de vida diária					
	<ul style="list-style-type: none"> Recorda a localização dos objectos favoritos (i.e. procura pelos objectos que não se encontra à vista, é persistente na sua procura do objecto que quer quando este se encontra escondido) 	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>			
	<ul style="list-style-type: none"> Demonstra uma consciência básica de causalidade ou de efeito imediato (i.e. abrir e fechar, pressionar botões para fazer barulho) 	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>			
Conceito do número	3. A criança demonstra um interesse genuíno em conceitos matemáticos da vida quotidiana					
	<ul style="list-style-type: none"> Compreende o conceito de "mais" em relação à comida ou à brincadeira (i.e. usa "mais" ou responde adequadamente quando lhe perguntam se quer mais comida, mais música, mais brincadeira) 	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>			
	<ul style="list-style-type: none"> Usa brinquedos simples de empilhamento ou de encaixe (i.e. empilha ou encaixa 3 ou 4 copos ou blocos de tamanhos graduados) 	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>			
Medida, ordem e tempo	<ul style="list-style-type: none"> Entende palavras relacionadas com o tempo tais como "depois", "antes" (i.e. entende coisas como "depois de mudar a fralda vamos ler uma história", "antes de ir à rua temos que vestir o casaco") 	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>			
		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			

Parte do instrumento só aplicável às crianças entre os 8 e os 17 Meses

Tema	RESULTADO DESEJÁVEL 2: A criança é efectivamente um aprendiz		Dados da Entrevista			Acompanhamento	
	Comportamento Observável	Comportamento Observável	Emergente/ Quase alcançado	Totalmente alcançado	Observações	Data de Observação da Aquisição do Comportamento	Observações
Conceitos da matemática	3. A criança demonstra um interesse genuíno em conceitos matemáticos da vida quotidiana						
	<ul style="list-style-type: none"> • Explora reações espaciais (i.e. tenta colocar o corpo dentro de caixas ou unéis, coloca os dedos dentro de um brinquedo/quadro de pinos ou furos, enche e esvazia caixas de brinquedos) • Agrupa alguns objectos pelo tamanho, cor ou forma (i.e. encontra 2 ou 3 objectos que possuem a mesma cor, forma ou tamanho) 	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>			
Competências de leitura	4. A criança demonstra capacidades de literacia emergentes						
	<ul style="list-style-type: none"> • Aponeta ou faz sons quando olha para as pinturas de um livro • Gosta de tocar, andar e de olhar para livros • Leva livros para o seu prestador de cuidados lhe mostrar • Demonstra prazer quando alguém lê para ela (i.e. vocaliza, sorri, mantém o olhar demonstrando interesse na actividade) • Segura marcadores ou lápis e faz marcas ou riscos no papel 	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
Interesse em livros e outros materiais escritos							
		<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>			
Tema	RESULTADO DESEJÁVEL 3: A criança demonstra competências físicas e motoras		Dados da Entrevista			Acompanhamento	
	Comportamento Observável	Comportamento Observável	Emergente/ Quase alcançado	Totalmente alcançado	Observações	Data de Observação da Aquisição do Comportamento	Observações
Motricidade global	1. A criança demonstra uma crescente competência nas capacidades motoras						
	<ul style="list-style-type: none"> • Fica sentada • Rasteja ou gatinha sobre as mãos e os joelhos • Agarra-se às coisas para se puxar e manter de pé • Fica de pé e anda à volta de algo enquanto se agarra aos objectos ou mobília • Consegue andar sozinho • Corre • Pára e anda para trás alguns passos 	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>		

Parte do instrumento só aplicável às crianças entre os 8 e os 17 Meses

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada pela aluna Ana Cofones no Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima

IMP01.IT02.PC02 / Ficha de Avaliação de Diagnóstico / pág. 14 de 23

Tema	RESULTADO DESEJÁVEL 3: A criança demonstra competências físicas e motoras		Dados da Entrevista			Acompanhamento	
	Comportamento Observável	Comportamento Observável	Ainda não alcançado	Emergente/Quase alcançado	Totalmente alcançado	Observações	Data de Observação da Aquisição do Comportamento
Motricidade global	• Sobre a pequenas estruturas (i.e. escorrega, estruturas de parque infantil)		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>		
	• Atrai pequenos objectos		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>		
	• Carrega pequenos objectos		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>		
	• Empurra os objectos		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>		
	• Puxa os objectos		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>		
	• Anda de triciclo ou outros brinquedos de rodas sem pedais		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>		
Capacidades motoras finas	• Retira os objectos de dentro de uma caixa ou contentor		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>		
	• Deita os objectos para dentro de uma caixa ou contentor		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>		
	• Usa as mãos para remexer e agarrar ou manipular objectos, atreia, comida, etc		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>		
	• Usa o sistema de pinça (dedo polegar com o 4º dedo) para agarrar pequenas coisas (i.e. objectos, comida)		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>		
	• Consegue comer sozinha (i.e. segura o copo para beber não derramando muito do seu conteúdo, segura na colher para comer sozinha)		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>		

Tema	RESULTADO DESEJÁVEL 3: A criança demonstra competências físicas e motoras		Dados da Entrevista			Acompanhamento	
	Comportamento Observável	Comportamento Observável	Ainda não alcançado	Emergente/Quase alcançado	Totalmente alcançado	Observações	Data de Observação da Aquisição do Comportamento
Hábitos saudáveis	1. A criança demonstra uma crescente consciência e comportamentos saudáveis e em segurança		<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>		
	• Lava e seca as mãos com o apoio do prestado de cuidados		<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>		
Comportamentos de segurança	• Consegue ser distraída de um comportamento que está a fazer e que seja pouco seguro para si através de instruções verbais, de indicações físicas ou outros sinais por parte do prestador de cuidados (i.e. evita determinados objectos se alguém lhe dizer para o fazer, pode ser redireccionada de uma actividade potencialmente perigosa para outra)		<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>		

Parte do instrumento só aplicável às crianças entre os 8 e os 17 Meses