



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório Estágio

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar realizada pela
aluna Ana Ricardo Silva Soudo na Associação da Creche e Jardim de
Infância de Évora**

Ana Ricardo Silva Soudo

Orientador:

Professora Doutora Maria Assunção Folque

Setembro, 2011

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório Estágio

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar realizada pela aluna Ana Ricardo Silva Soudo na Associação da Creche e Jardim de Infância de Évora

Ana Ricardo Silva Soudo

Orientador:

Professora Doutora Maria Assunção Folque

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que de forma mais próxima contribuíram para a realização deste relatório, quer com apoios de carácter formal quer informal.

Gostaria de destacar os meus agradecimentos:

à Professora Doutora Maria Assunção Folque Mendonça e à Professora Maria de Fátima Godinho pela partilha de conhecimentos, apoio, incentivos e disponibilidade prestados ao longo da realização deste trabalho;

a toda a equipa pedagógica da Associação da Creche e Jardim de Infância de Évora, pelo espaço e oportunidade de trabalho que me concederam, assim como o apoio e incentivo prestado por parte dos profissionais mais próximos, nomeadamente as educadoras Maria do Carmo e Maria do Rosário;

à minha família, especialmente aos meus avós, Ilda e Ricardo por me incentivarem a construir sonhos e me ajudarem a torná-los realidade;

aos meus amigos e amigas de mestrado e de outros contextos pela amizade e optimismo transmitidos que permitiram superar com mais facilidade dificuldades sentidas na realização deste relatório.

às crianças da sala dos Patinhos e dos Malmequeres que tornaram tudo isto possível.

A todos, o meu muito obrigado!

RESUMO

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar realizada pela aluna Ana Soudo na Associação da Creche e Jardim de Infância de Évora

Este trabalho centra-se nas práticas desenvolvidas durante a PES e pretende, além de caracterizar todo o contexto e indivíduos participantes no processo, aprofundar três temas mais específicos que se evidenciaram ao longo das intervenções, daí o motivo de sua escolha: as rotinas diárias, onde se dá a conhecer as rotinas estabelecidas em ambos os contextos em estudo, articuladas com uma constante reflexão face ao modelo High-Scope que nos acompanha ao longo do documento e ainda uma abordagem à importância do caderno de formação neste âmbito; a interação com as famílias que por sua vez surge devido ao valor indiscutível que lhe atribuímos, sendo esta verificada na prática como crucial para o desenvolvimento das crianças e por fim a interação com a comunidade e o meio envolvente, onde se percebe as oportunidades de aprendizagem que as crianças têm ao sair à rua.

Palavras-Chave: Crianças, Rotina Diária, Interação, Família, Meio, Comunidade.

ABSTRACT

Supervised Teaching Practice in Pre-School Education held by Ana Soudo at the Associação da Creche e Jardim de Infância de Évora

This work focuses on the practices developed during the ESP and aims to, beyond characterizing the entire context and individuals involved in the process, three further more specific issues which had emerged over the intervention, hence the reason for his choice: the daily routines, where are explained the established routines in both contexts studied, articulated with a constant reflection over the High-Scope model, which accompanies us throughout the document and also an approach to the importance of using a formation's notebook in this context, the interaction with families which in turn arises because of the undisputed value attributed to him, which is verified in practice as crucial to the development of children and finally the interaction with the community and environment, where there learning opportunities that children have to go outside.

Key words: Children, Daily-Routine, Interaction, Family, Environment, Community.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
1. ASSOCIAÇÃO DA CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA DE ÉVORA	5
1.1 BREVE CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	5
1.2 CRECHE	13
1.2.1 CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO	13
1.2.2 ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E MATERIAIS	20
1.3 JARDIM-DE-INFÂNCIA	23
1.3.1 CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO	23
1.3.2 ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E MATERIAIS	36
1.4 PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS QUE SUSTENTARAM A ACÇÃO EDUCATIVA	44
2. ROTINAS DIÁRIAS	48
3. INTERACÇÃO COM A FAMÍLIA	71
4. INTERACÇÃO COM A COMUNIDADE E O MEIO ENVOLVENTE	84
CONCLUSÃO	98
BIBLIOGRAFIA	102

ÍNDICE DE FIGURAS

Fig. 1 – Fachada da Entrada principal da Instituição.	5
Fig. 2 – Quintal e Varanda.	9
Fig. 3 – Crianças na experimentação de materiais.	29
Fig. 4 – Crianças a representar com o corpo um triângulo.	31
Fig. 5 – Mães na exposição realizada.	79
Fig. 6 – Sessão de expressão motora com o pai do R (4,6).	81
Fig. 7 – Crianças no jogo de pesca.	92
Fig. 8 – Crianças a desenhar um objecto ou monumento observado.	94
Fig. 9 – Criança na cadeira de um cabeleireiro.	95
Fig. 10 – Criança a colocar a fruta escolhida no cesto de compras	96

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Nome e data de nascimento de cada criança da sala	13
Quadro 2 – Nome e data de nascimento de cada criança da sala	23
Quadro 3 – Rotina diária da sala dos Patinhos	49
Quadro 4 – Rotina diária da sala dos Malmequeres	62

SIGLAS E ABREVIATURAS

- AEC** – Actividade Extra Curricular
PES – Prática de Ensino Supervisionada
PDI – Perfil de Desenvolvimento Individual
MEM – Movimento de Escola Moderna

INTRODUÇÃO

No âmbito da primeira edição do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar ministrado na Universidade de Évora, de forma a dar respostas aos objectivos da PES II – Prática de Ensino Supervisionada II – sendo eles:

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 quatro meses e os seis 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);

foi dada oportunidade às alunas que frequentaram o referido mestrado de realizarem estágios em instituições de carácter educativo da cidade, nomeadamente creches e jardins-de-infância que aceitassem este desafio. Desta forma foram criadas as condições para que as alunas estagiárias, numa fase fundamental da construção da sua profissionalidade, pudessem aprofundar e conhecer como é realmente trabalhar como educador, articulando a componente teórica à componente prática, lidando diariamente com os profissionais, pais e crianças do contexto educativo em que estavam inseridas.

O presente relatório reporta-se a vivências e experiências desenvolvidas na Associação da Creche e Jardim-de-Infância, onde foi desenvolvido, ao longo do ano lectivo um estágio em duas valências, creche e jardim-de-infância, onde durante o primeiro semestre foram realizadas duas intervenções por semana, uma vez em cada valência, e no segundo semestre, em que a permanência era diária durante seis e dez semanas respectivamente.

A intervenção realizada centrou-se essencialmente em alguns pontos do Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, devido à importância de ter uma base orientadora do desempenho em causa. Para proporcionar às crianças actividades que fossem ao encontro das suas necessidades e interesses foi necessário uma observação atenta a esses elementos. Dessa forma, o Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância no ponto II – Concepção e desenvolvimento do currículo, 3 a) “ *Observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem;*” foi o nosso ponto de partida.

As actividades propostas em ambos os contextos, creche e jardim-de-infância, ao longo de toda a PES tentaram responder não só aos domínios do Perfil de desenvolvimento individual, sendo estes: o domínio pessoal e social; o do aprendiz efectivo e um último, o das competências físicas e motoras; nem apenas às áreas de conteúdo das Orientações Curriculares, no caso de jardim-de-infância que são: a área de formação pessoal e social; área do conhecimento do mundo e área de expressão e comunicação que por sua vez engloba vários domínios, nomeadamente a expressão motora, dramática, plástica e musical, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e o da matemática; estas tentaram também responder às necessidades de cada criança que foram sendo detectadas através de uma observação atenta e diálogos estabelecidos. Assim, ao longo do estágio em creche foram proporcionadas vivências desde contar histórias de forma diferente, abordar a matemática de forma divertida e interessante para eles, culinária, exploração de animais, de espuma, de tecidos, folhas, e em jardim-de-infância além de muitos momentos que foram proporcionados tendo em conta os seus principais interesses, surgiram projectos como o do cabeleireiro, o da construção da área das ciências, o fantocheiro e o dos peixes que foi levado em diante de uma forma muito espontânea e natural, conseguindo por isso contemplar-nos com um leque bastante variado de aprendizagens.

Durante o estágio observou-se de perto as atitudes das crianças e participou-se de modo a aprofundar o conhecimento das características e necessidades delas, como também de forma a conhecer melhor a organização do ambiente educativo assim como as diversas componentes de trabalho do educador de infância em creche e em jardim-de-infância. A prática de ensino supervisionada visou assim, desenvolver-nos competências relacionais com as crianças, com os profissionais e com as famílias.

Pretendeu igualmente que se desenvolvessem competências de observação e reflexão acerca das experiências vividas que conseqüentemente permitiram a caracterização de toda a organização e a reflexão crítica acerca da mesma.

Encarando a Educação de Infância como uma etapa crucial na vida de qualquer criança, importa que o educador tenha consciência dos benefícios que a utilização de um currículo de qualidade tem na vida destas. Neste sentido, será relevante e imprescindível que a formação teórica e científica no que respeita à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças seja sólida e fundamentada.

Durante o desenvolvimento da PES seguiram-se duas estratégias complementares que permitiram uma constante articulação entre a teoria e a prática. Por um lado a pesquisa bibliográfica que permitiu abrir horizontes e adquirir conhecimentos de experiências similares ou relevantes e por outro, a realização de um estágio na instituição já referida.

Fomentou-se então a troca de experiências, procurando determinar necessidades, obstáculos e benefícios sempre pensando no bem-estar das crianças de forma individual.

Este relatório irá inicialmente apresentar uma breve caracterização da instituição, dos grupos, tanto de creche como de jardim-de-infância e da organização do espaço e dos materiais de cada sala, isto para que se dê a conhecer o local onde tudo aconteceu e os intervenientes de todo o processo.

Ainda antes de se iniciar a abordagem a temas mais específicos, pareceu importante introduzir no corpo deste trabalho um ponto em que os princípios sustentadores da acção durante o estágio são realçados, uma vez que é crucial a definição dos mesmos para uma prática de excelência.

Logo de seguida e a dar início à abordagem de que falamos em cima, irá falar-se aprofundadamente das rotinas de ambos os grupos, reflectindo-se sobre a importância das mesmas e realçando-se alguns elementos que foram introduzidos neste âmbito, sendo também referido o impacto causado por estes. Ainda dentro deste ponto irá ser abordado o tema do caderno de formação para que se pense como pode ter ajudado no estabelecimento das rotinas. Ao longo deste ponto também serão apontadas as principais dificuldades e aprendizagens retiradas destas vivências.

Num outro ponto surge oportunamente o tema que abordará a interacção com as famílias, uma vez que este foi bastante evidente durante todo o tempo, não só nas salas como em toda a instituição. Desta forma, irão ser descritos alguns dos momentos em que as famílias participaram no contexto escolar dos seus filhos, dando a conhecer a forma como foram vivenciados, tanto pelas crianças, como pelos pais e até pelos educadores e restantes profissionais constituintes da instituição. A importância desta interacção irá ser abordada em forma de reflexão, recorrendo a alguns autores, assim como serão referidas as principais dificuldades e aprendizagens no decorrer das experiências.

Outro ponto, o último eleito para abordar no presente trabalho será a interacção com a comunidade e o meio envolvente, uma vez que foram várias as saídas ao exterior e por conseguinte a interacção proporcionada, no entanto, aqui também irá surgir uma reflexão sobre o facto de se terem realizado muito mais saídas com os meninos da sala de jardim-de-infância do que com os meninos da sala de creche. Este ponto irá contar com alguma descrição de vivências das saídas, reflectindo-se acerca da importância deste contacto, onde se irá fazer um apontamento sobre a forma como as crianças, os pais e a própria instituição experienciaram os momentos.

Surge já numa fase final do documento, a conclusão, onde importa considerar como foi assumir o papel de educadora de infância nestes dois contextos, as dificuldades sentidas e as aprendizagens realizadas ao longo da experiência. Uma vez que o relatório final surge como um trabalho para a obtenção do grau de Mestre, concluindo assim mais uma etapa, importa também referir como foi vivenciado este último processo e o que permitiu na construção da profissionalidade.

Finalizando todo o documento surge a bibliografia utilizada.

Tanto na prática, como na realização do presente trabalho continuamos a acreditar e a ver a criança como um ser activo que edifica a sua própria aprendizagem através de tarefas e actividades que planeia, desenvolve e que reflecte. Aqui o nosso papel, o do educador de infância passa muito por mediar e apoiar, proporcionando às crianças meios para construir essa mesma aprendizagem, tendo em conta que cada criança é um ser individual provinda de contextos sociais diferentes de onde já trazem vivências e conhecimentos, fazendo portanto sentido consolidar esses saberes, construindo aprendizagens cada vez mais complexas e significativas (Silva, 2009).

1. ASSOCIAÇÃO DA CRECHE E JARDIM-DE-INFÂNCIA DE ÉVORA

1.1 BREVE CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

O trabalho que aqui se documenta realizou-se numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), com estatuto de utilidade pública, sendo subsidiada pelo Centro Distrital de Solidariedade e Segurança Social de Évora, assim como pelo Ministério da Educação.

Denominada actualmente por Associação da Creche e Jardim de Infância de Évora, segundo o projecto educativo da instituição, foi em 1917, data da sua fundação, que surgiu como “Creche e Lactário” acolhendo crianças carenciadas em regime de internato, também apoiava famílias em situação precária e fornecia leite e derivados a recém-nascidos e crianças doentes. Devido à alteração de estatutos, em 1969 passou a ter a presente denominação (Cavas, 2007).

Entre 1972 e 1978, a pedido da Direcção, seis Irmãs da ordem religiosa das escravas da santíssima eucaristia e da mãe de Deus encarregaram-se da orientação pedagógica e demais sectores, sendo mais tarde substituídas pela actual directora de estabelecimento e directora pedagógica (Cavas, 2007).

Desde sempre, a Associação da Creche e Jardim-de-Infância de Évora mantém as suas instalações na Rua de Machede nº 8, no centro histórico da cidade. A localização da instituição faz-nos pensar sobre as inúmeras vantagens que a proximidade do centro histórico concede aos utentes deste centro, sendo constatado ao longo do estágio, através de conversas com pais e outros familiares, que a preferência no



Fig. 1 Fachada da entrada principal da Instituição.

momento da escolha de um local onde os filhos vão permanecer, tem na grande maioria a ver com o facto do espaço se encontrar perto dos seus locais de trabalho, nomeadamente os pais que trabalham no comércio tradicional.

Além de ser alvo de preferências devido à sua localização aproximada da maioria dos postos de trabalhos dos pais das crianças, outro aspecto a ser realçado é a

possibilidade que esta oferece às crianças de facilmente contactarem com espaços verdes, espaços culturais fora do espaço com o qual estão diariamente habituados a conviver, isto sem a necessidade de recorrer a qualquer tipo de transporte que importa quase sempre alguns inconvenientes, principalmente a níveis monetários, uma vez que a Associação não dispõe de transporte para esse efeito.

Desta forma, as crianças durante o ano lectivo podem frequentemente usufruir de espaços como a biblioteca pública, museus, jardins, mercearias, os bombeiros, hospitais, cabeleireiros, entre outros, tal como tivemos a oportunidade de visitar durante algumas das intervenções.

Nesta instituição as crianças saem à rua e contactam diversas vezes com o mundo exterior, aprendem desde cedo a olhar para as coisas e a tirar partido delas, e não a olhar por olhar, nem a passa por passar, ou passeia por passear, sendo isto possível apenas porque este contacto é realizado com frequência e o acesso à comunidade e à cultura é promovido sempre que surja essa ideia fundamentada, tanto da voz das crianças como de uma sugestão do educador, ou até de familiares, existindo sempre um porquê e uma descoberta a realizar no espaço visitado.

Com isto, pretende-se pensar sobre o quanto a localização da instituição pode ser relevante e grande influência nas oportunidades diversas de aprendizagem que oferece às crianças, revelando-se benéfica nesse sentido, tendo potencial para diversificar as experiências que os seus profissionais promovem.

No entanto, nem tudo são vantagens no que respeita à localização da Associação da Creche e Jardim de Infância de Évora, pois apesar das mais-valias já aqui apresentadas, no momento de estacionar os veículos próprios, esta fica aquém das expectativas dos que escolhem esta instituição para os seus filhos frequentarem. Ora vejamos, existem quatro portas de entrada para a instituição e todas elas se encontram em ruas de sentido único, com estacionamento reservado a residentes ou com parquímetro, o que implica que no momento de deixar as crianças, alguns pais não tenham muito tempo a despender para as habituais trocas de ideias e partilhas de informação que são cruciais para um bom entendimento entre a escola e os pais. O mesmo acontece ao final do dia, em os “quatro piscas” ficam ligados e a pressa é logo percebida na agitação que trazem quando chegam à sala e vestem os casacos aos filhos já meio pelos corredores.

Este tipo de situações não ocorre sempre desta forma, no entanto é de realçar que muitas vezes a pressa, devido à não existência de estacionamento gratuitos, ou simplesmente devido à não existência de estacionamentos, não permite um melhor funcionamento entre ambas as partes envolvidas na educação destas crianças. Pareceu-nos portanto pertinente pensar em estratégias para que os momentos de acolhimento e despedida fossem mais calmos e daí pudesse provir as tais importantes conversas informais entre pais e educadores sobre o dia-a-dia das crianças ou outros assuntos que pudessem ser fundamentais, como a administração de um medicamento, ou o cuidado específico num determinado dia com uma determinada criança porque passou mal a noite, etc. No entanto, uma vez que nada podíamos fazer em relação ao estacionamento, restou-nos apenas tentar captar a atenção dos pais nestes momentos com trabalhos expostos na parede e informações sobre o decorrer do dia, por exemplo.

A Associação da Creche e Jardim de Infância de Évora está organizada para dar resposta a crianças desde os 3 meses aos 6 anos, ou seja, recebe crianças desde o berçário até ao pré-escolar. Estas crianças pertencem a famílias de várias classes sociais, no entanto foi possível perceber que a grande maioria vive numa condição económica estável.

É visível na instituição uma grande percentagem de crianças da mesma família, havendo irmãos e primos nas diferentes salas, mas também é bastante visível a existência de meninos de várias nacionalidades, como é o caso do J (20 meses) que é vietnamita, a A (24 meses) que é romena e o M (20 meses) e a A (27 meses) que são brasileiros. Na sala de jardim-de-infância também a Raquel, ainda que tenha nascido em Portugal, é filha de um casal emigrante que veio da Moldávia e a Eleonor que é brasileira.

Durante o estágio desenvolvido foi possível verificar, através de entrevistas realizadas no início do ano lectivo pelas educadoras responsáveis pelas salas, se o facto do Serviço de Apoio a Estrangeiros, sediado em frente à instituição, tinha ou não influência na escolha dos pais destas crianças quando procuravam também uma escola para os seus filhos, no entanto estes revelaram que escolheram a Associação da Creche e Jardim de infância porque já tinham amigos com filhos aqui, ou porque alguém os terá aconselhado. Não abandonando a ideia de que o SAE pode influenciar alguns pais no momento em que chegam ao nosso país e se deparam com uma

instituição mesmo em frente ao local onde vão receber o primeiro apoio, certo é que na análise realizada estes dizem nada ter a ver.

A instituição de que se tem vindo a falar é composta por duas valências: Creche, que acolhe 117 crianças e Jardim de Infância que recebe 175. Todo o estabelecimento se rege, para além dos estatutos, pelos regulamentos internos.

Em termos de funcionários tem uma directora de estabelecimento e uma directora pedagógica, sete educadoras de creche, oito educadoras de jardim-de-infância, catorze ajudantes de creche, oito ajudantes de jardim-de-infância, duas secretárias, duas cozinheiras, quatro ajudantes de cozinheiro e, por fim, dez empregados auxiliares.

No que concerne ao espaço físico, a Associação da Creche e Jardim-de-Infância de Évora tem quatro entradas, três que estão abertas até às dez horas e uma que funciona para entrar e sair quando essas três estão fechadas, tendo no entanto que se tocar a uma campainha, por questões de segurança.

As entradas, assim como os corredores da instituição são espaços que são decorados pelos trabalhos que as crianças realizam, o que demonstra a quem entra na instituição e também a quem passeia por ela, algumas vivências daqueles meninos. Estas frequentes exposições também funcionam como estratégias para incentivar os pais a entrar e a permanecer um pouco mais, uma vez que estes se interessam inevitavelmente pelos trabalhos que os filhos realizam, entrando com essa intenção, permanecendo e estabelecendo naturalmente os importantes diálogos com a comunidade escolar.

A instituição tem sete salas de creche, oito salas de jardim-de-infância, uma secretaria, dois gabinetes, uma sala de educadoras, seis camaratas, um ginásio, cozinha e refeitório, uma capela, três salas de acompanhamento, dezassete casas de banho, duas copas, uma dispensa e lavandaria e dois quintais.

As salas de creche encontram-se no rés-do-chão, as salas de jardim-de-infância estão divididas entre a cave e o 1º andar. Nestes casos, o acesso ao quintal e ao refeitório são realizados através das escadas, no entanto estas não apresentam perigos pois têm um corrimão que permite às crianças uma maior segurança no momento de subir ou descer.

As salas são organizadas consoante as necessidades das crianças, sendo equipadas com materiais adequados às respectivas idades. Todas as salas têm pelo menos uma janela como fonte de iluminação natural viradas para o exterior (rua ou quintal), o que possibilita um bom arejamento e ventilação.

O ginásio encontra-se na cave, localizado ao lado da sala de jardim-de-infância onde se desenvolveu a PES. Este oferece às crianças materiais como colchões, pinos, arcos, bolas, bancos suecos, túneis, etc. Conta ainda com um rádio e uma televisão. Este espaço é utilizado pelas educadoras em sessões de expressão motora, por exemplo, mas também é procurado para a realização de festas que visem receber um maior número de pessoas, uma vez que é amplo e possibilita uma maior qualidade interventiva e níveis mais elevados de bem-estar a quem está presente.

A instituição oferece semanalmente às crianças um leque diferenciado de Actividades Extra Curriculares (AEC): Expressão Motora, Música, Dança e Inglês. A primeira Actividade Extra-Curricular decorre no ginásio da instituição, a dança, a música e o inglês decorrem noutras salas. Estas são actividades a que nem todas as crianças têm acesso, têm um valor acrescido à mensalidade, o que conduz muitas vezes à não igualdade de oportunidades entre a comunidade de que se fala, uma vez que nem todas têm as mesmas possibilidades económicas e deixam de frequentar estas sessões por escassez financeira.

Quanto ao espaço exterior – o quintal – é de acesso directo a algumas das salas, e outras não tão directo, mas muito facilitado. Este está revestido por um piso sintético para amortecer as quedas, de forma a assegurar o bem-estar das crianças durante os recreios. Este espaço tem canteiros com algumas árvores em redor das paredes, o que também faz alguma sombra e oferece oportunidades de aprendizagens diversas. Tem também escorregas e outros materiais para as brincadeiras das crianças.



Fig. 2 Quintal e Varanda

O quintal é usufruído por todas as crianças da instituição havendo desta forma um estabelecimento de relações entre as crianças de diferentes idades, nomeadamente de creche e jardim-de-infância. No entanto as crianças de creche utilizam com mais frequência a chamada “varanda” (Fig. 2), e por vezes quando não estão muitos meninos de jardim-de-infância no pátio descoberto é que vão para lá, de forma a não causar congestionamento e acidentes.

Por vezes neste espaço as educadoras promovem sessões de motora e algumas festas de convívio. As crianças utilizam diariamente o quintal nos tempos de recreio no final da manhã e no final da tarde, ou ainda quando assim se proporcionar.

Ainda no que se refere ao espaço físico da Associação da Creche e Jardim de Infância de Évora, existe uma grande lacuna relativa às condições físicas do edifício, não permitindo desta forma a aceitação de crianças com necessidades educativas especiais ao nível motor. Contudo, a instituição acolhe crianças com outro tipo de necessidades.

Na instituição que se tem vindo a falar, no que respeita ao trabalho em equipa entre educadores, é de realçar o facto de estes se reunirem semanalmente para se debruçarem sobre o trabalho desenvolvido nas salas, sobre as necessidades de materiais que vão surgindo, sobre a marcação de datas para festividades e para a tentativa de resolução de problemas pontuais relativos às crianças.

Em todas as reuniões são registadas as decisões e conversas que se tiveram naquele período, sendo esses mesmos registos colocados num dossier em forma de arquivo para que sempre que haja necessidade sejam consultados.

A instituição manifesta uma grande preocupação em proporcionar ao pessoal docente formação específica em diversas áreas, incentivando-as a participar em formações, seminários, congressos, etc. Este incentivo é bastante favorável, porque demonstra que se aposta na formação das pessoas que a compõem, tanto a equipa educativa, como todos os outros profissionais, trazendo desta forma grandes benefícios às próprias pessoas, que aumentam a sua formação, mas também a qualidade do trabalho desenvolvido na própria instituição.

As educadoras realizam actividades cooperadas, visando a interacção entre as crianças de várias salas e até entre valências distintas, foi o caso da visita à sala dos coelhos onde partilhamos uma manhã com os meninos desta sala que mais à

frente se aprofunda; a dramatização na sala azul da história “A lebre e a Tartaruga” em que os meninos da sala de jardim-de-infância foram até à sala azul e representaram as personagens da história; e a socialização do projecto dos peixes em que além das educadoras interagirem umas com as outras, também as crianças beneficiaram dessa partilha num culminar do processo de aprendizagens acerca de pesquisas sobre o mundo dos peixes. Também no final do ano, com a realização das festas, as educadoras ajudam-se umas às outras, dando apoio na preparação do espaço para receber os pais, por exemplo. É fundamental o trabalho em parceria, uma vez que se discutem cooperadamente ideias e opiniões, sendo este aspecto crucial para assegurar o bem-estar e desenvolvimento de todas as crianças.

A instituição conta também com o apoio incondicional da directora que todos os dias vai a todas as salas verificar se precisam de alguma coisa ou resolver problemas como a falta de uma auxiliar e realizando trocas e ajustes de horários para que o dia das crianças na instituição não fique comprometido com alguma alteração a nível da rotina.

De acordo com o projecto educativo da instituição, esta sempre tem contado e investido na colaboração, participação e interacção com pais e outros familiares das crianças que frequentam ou frequentaram a instituição. Para que tal aconteça, além dos contactos informais que os funcionários estabelecem com os familiares, a instituição tenta promover reuniões de encarregados de educação no início do ano lectivo de onde se recolhem indicadores para a construção ou reformulação do Projecto Educativo, reuniões com os encarregados de educação sempre que surja um projecto ou iniciativa em que seja necessário e haja interesse no envolvimento da família; a participação da família em momentos de convívio diverso, como a festa de Natal, a festa do dia da mãe, do pai e festa de fim de ano. Os educadores tentam assim desenvolver um constante trabalho com as famílias, solicitam também sugestões entre outras estratégias, de forma a sensibilizá-las para a participação activa no processo ensino/aprendizagem.

Esta Instituição tem parceiras sociais com o Instituto de Solidariedade e Segurança Social; Ministério da Educação; Câmara Municipal de Évora; Instituto de Emprego e Formação Profissional; Centro de Saúde de Évora; Cercidiana; Projecto de Intervenção Educativa Precoce; Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico; EPRAL; CAT; Instituto Português da Juventude e tem também um protocolo de cooperação com a

Universidade de Évora, no âmbito do qual se desenvolveu a prática de ensino supervisionada a que se reporta este relatório.

1.2 CRECHE

1.2.1 CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DA SALA DE CRECHE

A informação acerca das características do grupo da sala de creche da Associação da Creche e Jardim de Infância de Évora foi recolhida através de uma observação atenta das crianças, em contexto da sala nos vários espaços da instituição, através da ficha que caracteriza a criança preenchida pela educadora e ainda através de conversas informais com pais e membros da equipa pedagógica.

Quadro 1 – Nome e data de nascimento de cada criança da sala.

Nomes	Data de Nascimento
David José Miranda Buchas	21/08/2008
Diogo Badagola Amaro	01/09/2008
Ângela Santa Datkum	07/09/2008
Leonor Ferreira Barroso Antunes	12/09/2008
Francisco Tique Sousa Amaro	17/09/2008
Isabela Catalão Paes	17/09/2008
Filipa Cecília Arranja	18/09/2008
Ricardo de Matos Freitas Cameirão	04/11/2008
Ana Luísa Cardoso Medeiros de Sousa	13/11/2008
Margarida Mocho Santinho	22/11/2008
Maria Leonor da Silva Campaniço	16/12/2008
Maria Alexandra Grad	21/12/2008
Guilherme Dias Casado	13/02/2009
Gabriel Alexandre Mamede Ponciano	22/02/2009
Gabriela Araújo Ferreira Marques	27/02/2009
Dinis Simões Murteira	04/03/2009
Matheus Lintes de Sousa	08/03/2009
João Francisco Le Passão Lopes	15/03/2009

Da análise do Quadro 1, verifica-se que o grupo de crianças da Sala dos Patinhos era constituído por dezoito crianças, nove rapazes e nove raparigas, o que traduz numa distribuição equitativa quanto ao sexo. O grupo era homogéneo relativamente à idade, sendo estas compreendidas entre os vinte e os trinta meses.

A educadora acompanhava o grupo desde o ano passado, a não ser o J (20 meses), a M (24 meses) e o G (22 meses) que vieram para a instituição apenas em Setembro do presente ano lectivo.

Para além das crianças, a sala contava com a presença diária de outros recursos humanos: a educadora Maria do Rosário, a auxiliar Florinda que fazia parte da equipa desde o início do ano lectivo e a auxiliar Giralдина que chegou à sala em Fevereiro para substituir a Paula. Desta constituição faziam parte também a família das crianças e a estagiária.

Como já foi referido, a educadora acompanhava o grupo desde o ano passado, quando os meninos entraram para o berçário, sendo que as auxiliares acompanhavam o grupo desde o início do ano lectivo, à excepção da Giralдина que entrou já a meio. Notou-se porém, que as crianças se sentiam mais seguras e manifestavam mais à-vontade com as pessoas que já conheciam há mais tempo, por isso a relação que tinham com a auxiliar Giralдина era diferente da que tinham com a educadora, com a Florinda e até comigo que já conheciam desde Outubro. No entanto a auxiliar promovia essa segurança com brincadeiras nas mudas de fraldas, com canções de roda na sala, etc., e a evolução nesse sentido foi sendo reconhecida.

Para que os interesses e as competências das crianças fossem mais facilmente identificados e por conseguinte promovidos, contámos com o apoio do Perfil de Desenvolvimento Individual (PDI) das crianças em creche, instrumento destinado à caracterização das crianças, sendo possível através da sua ficha de avaliação de diagnóstico, perceber quais as suas competências adquiridas, assim como hábitos de sono, alimentares e de higiene, permitindo ainda detectar as suas brincadeiras preferidas e a sua situação de saúde. O PDI é dividido em três partes, representadas por três diferentes faixas etárias: dos 0 aos 7 meses; dos 8 aos 17 meses; e dos 18 aos 35 meses, constando em cada uma delas quais as competências que devem ter no respectivo período etário. No caso concreto centrámo-nos no período dos 18 aos 35 meses.

Depois de observações constantes e preenchido o instrumento, verificou-se que todas elas reconheciam a sua cara quando se encontravam diante de um espelho ou numa fotografia. Exemplo disso é de realçar as manhãs, mais precisamente o momento de marcar a presença, onde era mostrada a fotografia de cada criança, ao que estas respondiam de imediato a esse estímulo, levantando-se, segurando a fotografia e

marcando por fim a sua presença, colocando a fotografia na casinha que representava a escola.

Todas as crianças, com excepção do J (20 meses), diziam o seu nome e de outras pessoas que lhe eram familiares. Esta situação foi notória quando por exemplo a realização do jogo do cetim, em que alguém se escondia por debaixo de um pano acetinado e as crianças adivinhavam dizendo o nome da pessoa oculta no momento. A auxiliar Florinda escondeu-se debaixo do pano e as crianças tentaram adivinhar, primeiro não conseguiam e riam muito, ao mesmo tempo que tentavam destapar a pessoa oculta, depois foram dadas algumas pistas, a Florinda mostrou um dedo, depois um pé e foi nesse instante que quase todos eles gritaram: “*É a Foinda*”.

Era mais evidente no D (31 meses), no G (22 meses), na A (24 meses), na L (30 meses), na I (30 meses), na M (24 meses) e no M (20 meses), a demonstração da consciência de estarem a ser observados pelos outros, uma vez que exageravam ou repetiam um determinado comportamento quando notavam quem alguém os estava a ver. Esta situação não era tão visível nas restantes crianças da sala.

A I (30 meses), a L (30 meses) e o D (31 meses) são as três crianças que mais agiam de forma como se pensassem que são capazes de fazer tudo, exemplo disso é o facto de quando íamos à casa de banho começarem logo por tirar a fralda a si próprios e ajudarem os outros meninos também, esta atitude pode igualmente significar que gostam de ajudar.

A F (28 meses) é a criança que mais verificava periodicamente se a educadora, a estagiária, ou as auxiliares se encontravam por perto para pedir ajuda, olhando várias vezes em redor para verificar a proximidade do prestador de cuidados, no entanto esta menina quase nunca usou palavras para pedir ajuda aos adultos, quando implicava a resolução de um conflito a menina chorava e quando surgia um brinquedo que não alcançava olhava para nós e apontava para o brinquedo com os olhos.

Todas as crianças da sala conseguiam, sob a orientação dos adultos presentes, encontrar coisas necessárias para a realização de uma determinada tarefa, por exemplo quando estavam a fazer massa de cores e solicitávamos aos meninos que trouxessem uma colher, ou um copo para colocar a farinha, as crianças traziam sem qualquer dificuldade, recorrendo aos materiais da casinha das bonecas.

Todas as crianças, à excepção do J (20 meses) envolviam-se em actividades de exploração e brincadeiras com os pares, no entanto este menino preferia quase sempre as brincadeiras individuais. Neste sentido, como adultos mediadores da acção, tentámos proporcionar momentos em que incentivávamos o J (20 meses) a procurar os colegas para brincar. Exemplo disso foi num dos dias em que o menino brincava sozinho com um carro e haviam mais duas crianças, o D (31 meses) e a A (27 meses) que brincavam com uma pista e também alguns automóveis. Interagimos com o J (20 meses) e dialogámos no sentido de se juntarem e fazerem corridas na pista que os outros meninos utilizavam. Apesar de no início o conflito ter surgido devido à utilização da pista, os meninos perceberam que podiam brincar lançando os carros ao mesmo tempo.

A demonstração de preocupação por outra criança que se encontrasse a chorar ou muito agitada era evidente na F (28 meses) que começava também a chorar quando via algum menino nessa situação. Outros meninos como o M (20 meses), o D (31 meses), a I (30 meses), a M (24 meses) também ficavam mais quietos quando isso acontecia, mas não era tão evidente a sua preocupação.

A maioria das crianças tinham dificuldade em partilhar os brinquedos com os pares, no entanto após o diálogo, servindo de estímulo, que muitas vezes proporcionámos, repensavam e reflectiam sobre aquela acção, emprestando o brinquedo logo de seguida, ou entrando num acordo mútuo. No entanto nem sempre era assim tão fácil, por vezes os conflitos eram mesmo inevitáveis e a conversa era nesse momento fundamental para qualquer criança. Tentámos sempre resolver as situações mais embaraçosas em conjunto, percebendo as várias possibilidades existentes de resolução para aquele problema. Esta situação acontecia com mais facilidade de sucesso com a F (28 meses), o D (21 meses), o R (27 meses), o D (29 meses), a G (22 meses). Todos os outros meninos quase sempre entravam em conflito no que respeita à partilha de brinquedos.

Todas as crianças já criavam brincadeiras em que dramatizavam actividades da vida diária dos adultos que lhe são familiares. Estimulámos essas vivências ao introduzir na sala um baú com roupas e acessórios como malas, colares, pulseiras, óculos de sol, um telefone, entre outros.

Quando pedíamos para arrumar os brinquedos espalhados pela sala, todas as crianças respondiam afirmativamente ao começarem a arrumar. Era um momento de

que gostavam particularmente, sentiam-se úteis e manifestavam muita alegria e por vezes até competiam para ver quem conseguia levar mais brinquedos para os baldes de arrumação.

Notámos uma grande evolução no J (20 meses) que apesar de não pronunciar muitas palavras, compreendia na íntegra quando lhe fazíamos um pedido que implicasse dois passos ou tarefas simples e consecutivas. O J (20 meses) foi capaz de compreender quando lhe dissemos: *“Vai buscar a bola e joga para o outro lado, os meninos estão a pedir.”*, num dos momentos do exterior em que estávamos na varanda e os meninos de Jardim de Infância estavam no Pátio.

Todas as crianças conheciam as pessoas que lhe eram familiares pelos nomes e apontavam ou chamavam mesmo por elas quando as viam.

A maioria das crianças já combinava palavras para fazer sequências simples como: *“fui à feira”, “Luísa mascarada”, “põe óculos”,* e perguntava e respondia a questões simples como *“a mãe?”* ou *“que vais fazer?”*

Todas as crianças da sala exploraram, de forma independente, o meio ambiente que as rodeava, procuravam brinquedos, iam à caixa dos animais procurar um determinado animal que queriam para aquela brincadeira.

Durante a PES foram levados materiais novos para a sala, como um cubo, um baú com bastantes acessórios diversificados, um telefone, instrumentos musicais, entre outros, com os quais as crianças se identificaram e demonstraram vontade e interesse em experimentar, explorando-o e criando várias situações que possibilitaram novas aprendizagens, como foi o caso do telefone que permitiu que desenvolvessem a linguagem e a imaginação à medida que criavam situações em que falavam com o pai, com a mãe, ou outra pessoa ao telefone.

Nem todas as crianças conseguiam realizar pequenas peças teatrais com os outros, este tipo de brincadeira apenas foi observada na L (30 meses), na I (30 meses) e no D (31 meses), nomeadamente na área da casinha, no entanto todos foram incentivados neste âmbito, aquando a realização de pequenas peças como a dramatização da música do *“Se o Sol é amarelo bate o pé...”* em que cada criança tinha ou um sol, ou um morango, ou um céu azul, ou uma relva e consoante a parte da música entravam em cena realizando os gestos.

Apenas o J (20 meses), o D (21 meses) e o R (27 meses) não contavam os números até três. Sendo que as outras crianças o fazem recitando: “um, dois, três” e algumas contam até ao quatro e ao cinco, são exemplos disso, a I (30 meses) e a L (30 meses).

A maioria das crianças imitavam os adultos presentes na sala a cantar pequenas canções e pediam para cantarmos determinadas canções, por exemplo, na hora do bacio, a I (30 meses) pediam constantemente “O morango”, referindo-se a uma canção que costumávamos cantar. O M (20 meses) pedia muitas vezes “a cão” referindo-se a outra canção.

O D (29 meses) era a criança que mais se evidenciava nas brincadeiras com os blocos disponíveis na sala. Este menino arranjava os objectos em linha, realizando torres de blocos encaixados uns nos outros.

Todas as crianças já seguravam no lápis ou marcadores e faziam rabiscos, identificando-os de seguida. Também usavam pincéis e gostavam muito de actividades onde estes estavam presentes, manifestando esse interesse segurando nos pincéis com cabo mais grosso que se encontravam ao alcance.

A maioria das crianças não conseguia andar e permanecer na ponta dos dedos dos pés, apenas a L (30 meses) e o D (31 meses) mostravam mais destreza neste tipo de actividade, sendo notório nas sessões de expressão motora que realizávamos e onde era estimulado este exercício, quando por exemplo tentávamos chegar até às nuvens e nos esticávamos muito.

As crianças já conseguiam apanhar bolas, segurando com as mão ou os braços, apesar de algumas mostrarem mais dificuldade do que outras. A M (24 meses) tinha alguma dificuldade neste tipo de actividade, assim como o D (21 meses), o D (29 meses) e o R (27 meses).

As crianças não se descalçavam nem se calçavam sozinhas, no entanto, antes e depois da sesta começámos por incentivar esta prática e a estimular as crianças nesse sentido, pelo que evoluíram bastante. No final, todas já se conseguiam descalçar sozinhas, sendo que nem todos se conseguiam calçar sem qualquer ajuda do adulto, dependendo também do tipo de sapatos que levavam para a escola.

Todas as crianças andavam de triciclo, no entanto nem todas usavam os pedais durante a maior parte do tempo. Estas preferiam andar fazendo força no chão. Apenas

o F (30 meses), o D (31 meses) e a L (30 meses) o faziam, talvez por serem os maiores no que respeita à altura.

Tivemos a oportunidade de proporcionar às crianças um momento em que brincavam com a água, e pudemos nesse instante observar que algumas já conseguiam derramar líquido de um sítio para outro, como a I (30 meses), a A (27 meses), o D (31 meses), que por sinal eram as crianças mais envolvidas no momento. Nesta actividade as crianças também criaram situações de jogo simbólico e de faz de conta uma vez que se empenharam em “lavar a loiça” com uma esponja e a espuma que a água tinha, tal como utilizaram pauzinhos para pescar peixes, etc.

Apesar de não ter sido muito estimulado, tentámos responder às necessidades das crianças e observámos que todos conseguiam lavar as mãos e secá-las sem qualquer apoio do adulto, gostavam muito desta prática e era com bastante entusiasmo que se envolviam neste tipo de rotinas de higiene.

A L (30 meses), a I (30 meses), o D (31 meses) e a Â (30 meses) usavam papel e limpavam o nariz sozinhos, ao contrário dos restantes meninos que pediam a ajuda do adulto.

A maioria das crianças prestava atenção a instruções de segurança, no entanto houve excepções. O D (31 meses) por exemplo, quando fomos até ao jardim e pedimos que dessem as mãos porque estávamos na rua e íamos atravessar a estrada, recusou-se e não quis, sentindo-se capaz de atravessar a rua sem qualquer ajuda de um adulto, não prestando no entanto atenção às instruções para sua segurança.

1.2.2 ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇOS E MATERIAS

No currículo do High-Scope o espaço físico da sala deve ter áreas bem definidas para que as crianças possam ser autónomas do adulto tanto quanto possível (*Oliveira-Formosinho, 2007*).

A completar a ideia do autor em cima referido, Zabalza (1998) acredita que para que se possam desenvolver dias activos centrados na autonomia das crianças, além de espaços bem diferenciados, amplos, acessíveis e identificáveis, é igualmente importante que exista um espaço destinado às conversas de grande grupo, conto de histórias, sessões de expressão motora, etc.

Foi nesta linha de pensamento que tentámos favorecer a sala dos Patinhos que se encontrava localizada no rés-do-chão da instituição, junto às outras salas da valência de creche. Esta sala era composta por uma sala de actividades que está separada da sala principal por um arco. Tinha seis janelas o que traduzia este espaço num cenário bastante iluminado, contando com um wall com cabides à altura das crianças, uma arrecadação, um dormitório com camas de lona onde as crianças repousam durante a sesta, uma casa de banho e duas portas de acesso. Existiam ainda três mesas, cadeiras, jogos adequados à faixa etária do grupo, três placards dentro da sala e dois no exterior para se afixarem trabalhos realizados pelos meninos e recados aos pais e outros familiares e amigos.

Uma vez dada especial importância à riqueza dos materiais com que a sala era contemplada, trabalhámos para melhores condições oferecer às crianças nesse sentido, privilegiando a diversidade dos materiais e a autonomia que a localização destes podia proporcionar. Na sala já existiam muitos materiais adequados à faixa etária das crianças, desde peluches a livros de cartão, legos (com peças não muito pequenas), jogos de encaixe, bolas, bonecos, um fogão e um móvel com pratos, talheres, copos para que fosse estimulado a utilização do jogo simbólico, do faz-de-conta, etc. Ainda que as crianças não utilizassem o rádio de forma directa, pudemos considerá-lo um material bastante útil na sala, pois proporcionou momentos muito agradáveis e serenos ao som das mais diversas melodias. A sala contava ainda com uma televisão possibilitando mais facilmente o acesso a filmes e desenhos animados enquanto aguardavam a chegada dos pais, normalmente depois da saída da educadora.

Ao longo do tempo este espaço cresceu muito ao nível dos materiais disponíveis, uma vez que durante as intervenções tentámos reforçar a sala nesse aspecto. Também ao nível da expressão dramática, por ser um interesse manifestado pelas crianças e sendo o faz-de-conta uma prática recente no grupo levámos para a sala um placard com alguns buracos em formas de círculos para que começassem a surgir as dramatizações. Levámos também fantoches que para além de poderem ser utilizados exteriormente ao placard podiam contempla-lo ao servir-se dos buracos para colocar a mão com o fantoche e fazê-la aparecer no outro lado. Através das escolhas das crianças foi notório que incidiam as suas preferências por este material nos momentos de brincadeira livre, além de ser novidade era apelativo devido à forma e às cores.

Foram Introduzidas algumas caixas de papelão, por acharmos que é um material com utilizações diversificadas e com o qual as crianças gostavam de brincar e explorar. Estas caixas mantiveram-se na área dos jogos e as crianças faziam muitas vezes emparelhamento com elas. Para o D (29 meses) era sem dúvida um material atractivo e eleito para as suas construções, pois como já foi referido no ponto em que foca os interesses do grupo, o menino manifestava particularmente interesse pelos legos e jogos de encaixe, servindo-se das caixas para esse fim. Além de construções, as caixas de papelão promoveram também o desenvolvimento do jogo-simbólico, pois os meninos acabaram por utilizar as caixas, não só para as construções, mas também para fazer de chapéu, de carrinho para os seus bebés, para se sentar lá dentro, etc.

As crianças da sala dos patinhos manifestaram um especial interesse pela área da casinha, não correspondendo esta, muitas vezes às necessidades delas. Depois de dialogarmos sobre este superior interesse, decidimos que iríamos enriquecer a área e pedir mais uma vez aos pais que participassem nesta expansão. Levámos malas, colares, pulseiras, roupas diversas, um telefone, entre outros elementos que desde logo começaram a proporcionar novas vivências e experiências naquelas crianças. Todo este material foi colocado num baú de nome “o baú das trapalhadas”, que tanto sorriso provocou tanto às crianças como às pessoas em seu redor, educadores, pais, etc. As crianças vestiam as roupas, tentavam abotoar os botões, colocavam chapéus e interagiam com os pares cada vez mais.

Os placards da sala foram utilizados para expor os trabalhos dos meninos e tal feito funcionou também como estratégia e incentivo ao crescimento da participação dos pais na vida escolar dos seus filhos, despertando curiosidade e fazendo-os entrar e

permanecer para observar os trabalhos realizados, despendendo desta forma desse tempo para conversar e estar no espaço que recebe as crianças diariamente. Nas paredes também foi afixado o mapa de presenças e o mapa do tempo, introduzidos ao longo da PES II e que vão ser explicitados de uma melhor forma no ponto em que nos dirigimos às rotinas diárias.

Além de todos estes materiais ao longo do ano foram surgindo trabalhos que as crianças realizavam e serviam de apoio às suas brincadeiras e descobertas. Exemplo disso foi a construção de um bairro em que as crianças trouxeram fotografias da família e colaram dentro das casas desse bairro em papel craft. Esse bairro ficou exposto e contemplou as crianças com um material muito útil para elas quando sentiam saudades dos pais. Este assunto também será explicitado no ponto que é abordado a interacção com a família.

A televisão que até à data apenas era utilizada para as crianças verem filmes, enquanto aguardavam os pais, durante a PES passou a ser mais utilizada no âmbito de contos de histórias, na visualização de fotografias, e outros momentos apelativos em que as crianças se sentiam felizes.

A sala estava organizada de forma a proporcionar a fácil locomoção das crianças, permitindo que andassem e corressem sem grandes entraves ao seu desenvolvimento, desta forma, não eram muitos móveis que se encontravam na área desta. Existia um espelho na parede colocado à altura das crianças a fim de poderem ter contacto visual com o seu próprio corpo, onde foram desenvolvidas algumas actividades no sentido de desenvolver a descoberta do eu, identificando partes do corpo, fazendo gestos, etc. As cores vivas nas paredes, nos móveis e nas identificações das crianças tornavam o espaço mais alegre. Também a exposição dos trabalhos realizados pelos meninos tornavam a sala realmente mais atraente, uma vez que as crianças reconheciam os seus feitos e sentiam-se valorizadas pela sua exposição. Muitas delas, no momento em que os pais regressavam à instituição ao final do dia, seguravam na sua mão e queriam mostrar-lhes o que tinham feito.

1.3 JARDIM-DE-INFÂNCIA

1.3.1 CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DA SALA DE JARDIM DE INFÂNCIA

Tal como já foi referido na caracterização do grupo da sala de creche, também a informação acerca das características do grupo da sala de jardim de infância da Associação da Creche e Jardim de Infância de Évora foi recolhida através de uma observação atenta das crianças, em contexto de sala, nos vários espaços da instituição, e no exterior desta, através da ficha que caracteriza a criança preenchida pela educadora e ainda através de conversas informais com pais e membros da equipa pedagógica.

Quadro 2 - Nome e data de nascimento de cada criança da sala.

Nomes	Data de Nascimento
Guilherme Alexandre Malícia	10/01/2006
Eleonor Oliveira	19/01/2006
Daniela Sofia Silva Candeias	20/02/2006
Daniel Martins Grazina	06/03/2006
Catarina Sofia Santos Figueira	09/03/2006
Florbela Sales Curado	20/03/2006
Manuel Vilas-Boas	24/04/2006
Rafael Gomes Mateus	02/05/2006
Rafaela dos Santos Tendeiro	26/06/2006
Tânia Janete Jerónimo	26/06/2006
Diogo Ferreira da Silva	02/09/2006
Aisha Barcelos de Pina	21/09/2006
Joana Madeira da Costa	12/10/2006
Rodrigo Maria Socorro	30/10/2006
Yanick Ferreira Barros	31/10/2006
Raquel Gherman	14/11/2006

Da análise do Quadro 2, verifica-se que o grupo de crianças da Sala dos Malmequeres é composto por dezasseis elementos, distribuídos equitativamente relativamente ao sexo, sete rapazes e nove raparigas. Algumas crianças – três – iniciaram o ano na sala e transitaram para a sala de cinco anos, idade que completaram também.

Desde Fevereiro de 2011 que entrou a E (5,4), no entanto o grupo manteve o mesmo número de crianças porque saiu o T que já não consta no quadro acima referido. As idades estão compreendidas entre os 4 e os 5 anos porque todos nasceram em 2006, sendo portanto um grupo homogéneo. A heterogeneidade é destacada no momento em que se observam níveis de aprendizagens e interesses bastantes diferentes, consequentes das vivências de cada criança, sendo que na sala existem crianças de origem moldava, brasileira e portuguesa, tornando o grupo particularmente rico em saberes diversos.

Desta forma, o trabalho prosseguiu dando sempre valor às vivências de cada um, incentivando-os à partilha e promovendo o trabalho a pares ou em pequenos grupos, existindo ainda a necessidade de fazerem parte desses mesmos grupos, crianças com diferentes níveis de desenvolvimento, para que as mais desenvolvidas pudessem ajudar as menos desenvolvidas, acreditando assim na perspectiva construtivista de Vygotsky que defende que as relações sociais são imprescindíveis e é com estas que os processos psicológicos vão aumentando a sua complexidade e são posteriormente interiorizados, depois de partilhados, ou seja, as experiências vão ser vivenciadas entre a criança e alguém mais experiente e só depois o conhecimento e as competências são a pouco e pouco interiorizadas através de um processo de observação, imitação e assimilação (Spodek, 2010; Melo, 2010). Vygotsky vê ainda a aprendizagem como o motor do desenvolvimento elaborado pelo processo social da educação seguindo o processo de aprendizagem criando a Zona de desenvolvimento Proximal, este que é um termo Vygotskiano utilizado para apontar o nível em que a criança ainda não consegue realizar uma tarefa sozinha, e quando ensinada ou ajudada, pode conseguir realizá-la com sucesso (Spodek, 2010; Papalia et al, 2001). Nisa (1998) defende, a completar a teoria acima referida, que é com a “cooperação” e a “inter-ajuda” que as crianças ensinam mas também aprendem.

O grupo de que se tem vindo a falar revelava na grande maioria dos elementos um bom grau de autonomia no que respeita à higiene, à alimentação, na organização e realização do seu trabalho, havendo apenas um ou outro elemento a necessitar de maior apoio.

Esta autonomia progrediu relativamente à avaliação anterior no que respeita às escolhas diárias das tarefas com a introdução do mapa respectivo, assim como com a implementação do processo de planear-fazer-rever que irá ser aprofundado noutra ponto do presente relatório.

O mapa das tarefas era um quadro de dupla entrada com os nomes das tarefas de manutenção e apoio às rotinas escritos na coluna do lado esquerdo, devidamente identificados com fotografias para serem mais facilmente identificados pelas crianças e promover desta forma a sua autonomia também neste momento. O lado direito do quadro estava revestido com papel autocolante transparente e era nesse espaço, em frente à tarefa que pretendiam realizar durante o decorrer de uma determinada semana, que escreviam o seu nome com caneta de acetato, sendo este removido no final de cada semana com algodão embebido em álcool.

Acho importante a organização ao nível da divisão de tarefas e apesar de esse ser um hábito já integrado na sala e nestes meninos, não havia um registo, nem um controle de vezes que cada menino fazia o quê.

Logo de manhã quando me viram chegar com a cartolina verde, perguntaram o que era aquilo e expliquei-lhes. Nada melhor do que começarmos a usar para perceberem para que servia ao certo aquele instrumento. Com a distribuição das tarefas surgiram regras, como por exemplo o número de meninos por tarefa, que chegámos a um acordo e não poderiam ser mais de dois, a não ser na tarefa de dar de comer aos bichos-da-seda que por sua vez também incluía a limpeza do espaço onde estes permanecem. Uma vez que estão em fase de habituação penso que as tarefas até ficaram interiorizadas, apercebi-me disto quando íamos para a casa de banho e os meninos que ficaram responsáveis por segurar nas portas me lembraram “Ana, eu sou das portas esta semana!”, acontecendo o mesmo no momento de tirar os babetes, as taças e os copos. Penso que também a nível da definição temporal este mapa é uma mais-valia, dando-lhes a noção do início da semana e o fim, por exemplo (relatório nº 5, 9/5/2011).

A existência de um quadro de tarefas ajudou as crianças a organizarem-se, encarregando-se com grande responsabilidade da respectiva tarefa que tinham a seu encargo. Estas revelavam gosto pela escolha realizada sempre na segunda-feira de cada semana e era comum haver escolhas mais desejadas do que outras, não havendo acordo entre o grupo, era o adulto que ajudava a decidir ficando combinado para a semana seguinte a troca dessas mesmas tarefas. Tendo havido compreensão e evolução também nesse sentido.

De uma forma geral o grupo manifestava interesse, gosto e motivação por novas aprendizagens, questionando-se e partindo daí para a realização de projectos onde através da pesquisa e da interacção com a comunidade envolvente responderam às suas questões iniciais, como foi o caso da execução do projecto dos peixes, do cabeleireiro, da construção da área das ciências e do fantocheiro.

O sucesso destes projectos foi possível devido às constantes interrogações e demonstrações de disponibilidade para a realização das pesquisas. O grupo revelou interesse pelas questões da vida e do mundo que os envolve, revelando grandes sinais de envolvimento.

Os meninos reconheceram alguns serviços públicos da comunidade e profissionais respectivos, nomeadamente o cabeleireiro e tudo o que lhe está associado, mostrando também interesse por pescadores, oftalmologistas, dentistas, entre outros que foram abordados no decorrer das intervenções constituintes da PES.

Com a introdução da área das ciências o grupo evoluiu ainda mais no sentido em que revelou constantemente curiosidades em realizar experiências e agir sobre os diferentes materiais desta mesma área, assim como de outras.

As crianças viveram diariamente na sala de actividades, situações e experiências que lhes permitiram interiorizar valores que serão fundamentais para que na sua vida futura possam ser, como citado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, cidadãos solidários e conscientes (Silva, 2009).

Ainda que nem sempre, as crianças já demonstravam regras de convivência em grupo e percebiam a razão da sua existência. Na resolução de conflitos, através do diálogo as crianças acabavam por perceber as razões que levaram a determinada situação. Noutros momentos revelavam também capacidade de escutar opiniões diferentes das suas, demonstrando respeito pelas opiniões diferentes, assim como respeito pelas necessidades, sentimentos e opiniões culturais e valores diferentes dos seus. Por exemplo, o D (5,3) segue uma religião diferente do restante grupo, mas esta criança respeitava todas as outras, assim como as outras a respeitavam relativamente às suas crenças. O grupo já tem interiorizado atitudes e comportamentos de conservação da natureza, assim como, respeito pelo ambiente, realizando várias práticas que demonstraram isto. No entanto, ainda nos deparávamos com situações em que as crianças falavam todas ao mesmo tempo, não respeitando a sua vez de falar. A partir destes momentos foram pensadas algumas estratégias como só falar quem tem a bola, ou bater palmas a ritmos diferentes. O grupo terá evoluído nesse sentido. Ora vejamos o exemplo retirado do caderno de formação:

Na quinta-feira quando nos reunimos por volta das 11h20 para partilharmos com todo o grupo o que tínhamos feito durante a manhã e por conseguinte o que tínhamos aprendido, os meninos falavam todos ao mesmo tempo e nem depois de lhes ter lembrado da regra de colocar o dedo no ar para falar um de cada vez eles se respeitaram e continuaram a falar. Lembrei-me que talvez uma bola fosse a solução. Levantei-me e fui buscar uma bola e disse com tom sereno: “Tenho uma ideia. Tenho aqui esta bola amarela e vou passá-la a um menino para nos contar o que fez hoje e o que aprendeu, quando esse menino acabar de contar passa a bola a outro menino que nos conta também como foi a sua manhã e por ai fora... Só pode falar quem tiver a bola na mão. Concordam? Esta regra não pode mesmo ser quebrada!”. O silêncio ouviu-se! E como resposta à minha pergunta todos disseram que sim, mas era eu que tinha a bola e

disse: “Agora só puderam responder dessa forma porque a Ana vos fez uma pergunta, porque quem é que tem a bola?” e desta vez, sem abrir a boca apontaram todos para mim com uma enorme vontade de rir, talvez por acharem graça ao facto de terem as bocas fechadas e não puderem falar sem ter a bola nas mãos.

Este momento correu muito melhor do que até agora tinha corrido, as crianças estavam atentas às partilhas umas das outras e também ansiosas por falar, porque quando falassem é porque tinham a bola nas mãos e vice-versa.

Uma vez que pretendo descrever e reflectir sobre estratégias que tenha vindo a utilizar, acho importante referir uma outra, que também não foi planificada e que surgiu espontaneamente durante um momento em que esperava que os meninos fizessem silêncio para iniciarmos o ensaio para a festa de final de ano. Lembrei de chamar a atenção e o silêncio das crianças para podermos começar, com palmas ritmadas. Comecei por bater palmas, sempre com o mesmo ritmo (com pausa de palma para palma mais ou menos de dois segundos), sem lhes dizer nada. Percebi desde logo que resultava, pois os meninos começaram a acompanhar-me e mostrando sinais de envolvimento muito grandes neste momento. Depois fui mudando o ritmo, batia de duas em duas e depois uma pausa mais ou menos do mesmo tempo, entre outras. Durante certa de três minutos fiz este exercício que me pareceu resultar, pois as crianças fizeram o silêncio que se pretendia para começarmos a ensaiar, além de se terem divertido quando batiam as palmas, consegui chegar à calma que precisávamos para iniciar (relatório nº 9, 14/6/2011).

Os meninos continuaram a levar para o jardim-de-infância brinquedos, jogos ou filmes de vídeo que foram partilhados por todos e muitas vezes ficaram na sala para que todos pudessem usufruir deles por mais tempo.

Nas rotinas diárias, nomeadamente na higiene, todos iam à casa de banho sozinhos e conseguiam lavar as mãos e o rosto. Durante a refeição as crianças estavam sentadas enquanto comiam e faziam-no sozinhas sem o auxílio do adulto, ainda que por vezes tivessem de ser encorajadas a comer.

Num panorama mais geral todas as crianças do grupo identificavam as suas características individuais, distinguindo as características individuais de outras crianças. Todas as crianças se reconheciam como pertencentes ao grupo e percebiam que estavam inseridas na comunidade, assim como, que pertenciam a uma família, conseguindo até distinguir diferentes laços familiares. As crianças já revelavam as suas emoções, mostrando se estavam felizes, tristes, desanimadas, desiludidas, etc., assim como as suas necessidades. O grupo sentia grande vontade de experimentar actividades novas e ir mais além, demonstrando confiança nas coisas que faziam, mas também em situações de conversas em grande grupo ou até com outras pessoas. Isto não se aplica a todas as crianças, por exemplo, o D (4,7), a T (4,11), o R (4,6), o Y (4,6) ainda não revelavam esta competência, no entanto ao longo do tempo foi sendo desenvolvida, fazendo-os evoluir nesse sentido.

Grande parte do grupo já revelava muita independência e autonomia nas tarefas do dia-a-dia, assim como conhecia os cuidados de higiene e saúde, compreendendo que tudo tem uma razão. Em algumas tarefas como o atar dos sapatos muitas crianças ainda não revelavam esta competência, mas outras que já o faziam, auxiliavam as que ainda não conseguiam, o que mostrava o espírito de ajuda que existia entre os elementos do grupo.

Todas as crianças reconheciam a rotina diária, percebendo que o dia tem determinados momentos que se repetem sempre. Por exemplo, ao longo do estágio, grande parte do grupo sabia distinguir quando era o almoço, o lanche, a sesta e ainda com a introdução do tempo do planejar-fazer-rever, as crianças começaram por perceber que este também já fazia parte da nossa rotina e reuniam-se de forma autónoma para que este se iniciasse.

Quanto à escolha de actividades que pretendiam desenvolver, grande parte do grupo já revelava também esta competência. Por exemplo na área das ciências, as crianças eram autónomas e escolhiam o que queriam fazer, assim como arranjavam material para desenvolver a actividade pretendida.

Relativamente ao empenhamento das crianças naquilo que faziam, variava muito, dependendo daquilo que estavam a fazer e da actividade em questão. Por exemplo, ao longo do estágio, o M (5,1) não se interessava pelos trabalhos que se encontrava a desenvolver, e dizia não querer fazer nada, ou então queria sempre brincar na garagem, revelando apenas empenho nessa altura. Foi por isso importante a intervenção nesse sentido, fazendo o M (5,1) compreender que era importante também ir para outras áreas e sobretudo, experimentar fazer outras coisas e não estar sempre no mesmo sítio. O M (5,1) ao longo do tempo evoluiu e acabou por participar envolvendo-se bastante em dramatizações, pesquisas, colagens, etc.

Todo o grupo revelava grande curiosidade pelo mundo que nos rodeia, questionando-se sobre as coisas. Exemplo disso foi o sucesso no decorrer dos projectos, onde as crianças procuravam saber mais e foram revelando cada vez mais interesse. Grande parte das crianças revelou capacidades de manifestar as sua opinião e crítica, assim como, grande competência para resolução de problemas que iam surgindo, discutindo formas de resolução.

Todas as crianças, à excepção do D (4,7), da J (4,6) e do Y (4,6), utilizavam expressões espaciais, partindo da sua perspectiva de observador. O grupo reconhecia diferentes espaços, fazendo a associação entre o nome e aquilo para que são usados. Por exemplo, o grupo sabia que o cabeleireiro serve para ir cortar o cabelo e que por exemplo a padaria para comprar o pão.

De uma forma geral, as crianças do grupo mostraram capacidade de distinção de unidades de tempo básicas, como dia e noite, manhã e tarde, conseguindo também ordenar sequências de diferentes momentos da sua rotina diária.

O grupo também já distinguia bastante bem o material com que um objecto era construído. Na experiência da flutuação, em que falámos acerca do material com que era feito cada um dos objectos que usámos verificou-se isso. As crianças distinguiram por exemplo o plástico, a esferovite, a cortiça, etc.



Fig. 3 – Crianças na experimentação de materiais.

Relativamente à compreensão de processos, algumas crianças já percebiam o que acontecia por exemplo quando se misturava sal na água. Este tipo de experiências foram realizadas ao longo do ano, por isso as crianças compreenderam estes processos em diferentes alturas, consoante a sua curiosidade e vontade de testar.

Devido ao enorme envolvimento que houve com o ciclo de vida dos bichos-da-seda, em que as crianças limpavam a caixa; davam-lhe de comida; separavam os ovos; cuidavam dos casulos; o grupo percebeu que o ser vivo tem diferentes fases de desenvolvimento, começando por ser bebé, criança, adolescente, jovem, adulto, idoso, entendendo também que no final todas as pessoas morrem. Equiparam portanto este ciclo aos animais, tomando conta que existem diferenças entre eles quanto à forma como se movimentam, às características do seu corpo e também quanto ao tipo de alimento que comem. Quanto às plantas, o grupo percebeu o processo de germinação, tendo sido realizada a sementeira de feijão.

Grande parte do grupo já distinguia situações reais de ficcionais, sendo capaz de falar sobre acontecimentos ou situações reais do presente e do passado. No conto das novidades isto foi bem visível, notando-se que, algumas crianças já distinguiam

acontecimentos que ocorreram há mais tempo, como os que ocorreram por exemplo um dia antes.

O grupo representava as suas vivências individuais através de variados meios de expressão, que incluem a pintura, o desenho, a escrita, etc. Também já demonstrava a capacidade de criar objectos de diferentes materiais, formas e volumes, como foi visível na construção de ovos da Páscoa em que utilizámos a técnica do balão, ou a prenda para a mãe onde foram utilizados materiais recicláveis, como os pacotes de leite para a construção de um guarda-jóias.

As crianças demonstraram competências ao nível da observação, descrevendo o que observavam. Tivemos a oportunidade de constatar isto quando fomos ao Aquário Vasco da Gama e ao observarmos os vários peixes, percebemos que as crianças revelavam ter um olhar muito atento para os pormenores, descrevendo com exactidão aquilo que observavam: *“Acho que aquele é um peixe tem uns dentes muito em bico”, “Este polvo é mais escuro que o de lá de trás, tem mais pintinhas e mexe-se mais...”* foram alguns exemplos de exclamações ao longo da visita no aquário.

As crianças faziam a representação da figura humana em diferentes momentos da vida quotidiana ou em histórias, usando por exemplo o desenho e a pintura. A F (5,2) por exemplo, numa pintura que fez colocou uma figura humana dentro de uma casa com várias divisões, fazendo a sua representação na totalidade.

As crianças interagiam frequentemente durante as suas brincadeiras de faz-de-conta, que tanto ocorriam na casinha, como também na área das construções. Por exemplo, durante uma brincadeira com fantoches, um grupo de quatro crianças interagiu de uma forma bastante positiva, numa comunicação verbal e não verbal entre si. A C (5,2) era o peixe azul, segurou por isso no fantoche que o representava, a T (4,11) era a estrela-do-mar, o R (4,6) o polvo e a F (5,2) o peixe com escamas muito coloridas. Quando estavam prontos contaram para alguns colegas a história *“Arco-Íris, o mais belo peixe dos oceanos”*.

O grupo também revelou grandes competências de se exprimir com o corpo, representando diversas situações, ou estados de espírito. No âmbito da história “A quadradinha” as crianças representaram com o corpo algumas figuras geométricas como o triângulo, interiorizando assim que eram preciso três crianças porque esta figura tinha três lados. O mesmo aconteceu em relação ao quadrado, quando



Fig. 4 – Crianças a representar com o corpo um triângulo.

repararam que eram precisas quatro crianças para construir a figura com a totalidade do corpo. Mas também descobriram que apenas com duas pessoas conseguiam construir um triângulo, se um dos meninos se colocasse sentado com as pernas muito abertas em forma de “V” e outro deitado de um pé a outro desse mesmo “V”.

As crianças criavam diversas situações de faz de conta pela sua própria iniciativa, inventando e experimentando bastantes personagens num espaço que elas próprias criavam. Isto ocorria principalmente na área da casinha, no fantocheiro que realizámos.

Algumas crianças do grupo foram capazes de contar, recontar, inventar e recriar histórias e diálogos, expressando-os oralmente. A C (5,2) foi das crianças que melhor memorizou e recontou, utilizando quase as mesmas palavras e expressões das histórias que ouvia. A menina elegia com muita frequência a área da biblioteca e foram várias as vezes que foi observada a folhear livros e a proceder ao reconto de histórias de forma muito idêntica à que tinha ouvido o adulto contar.

As crianças cantavam canções recorrendo à memória e seguindo a estrutura rítmica. Também eram capazes de cantar diversas canções, variando o texto, o ritmo e a melodia. Com o corpo as crianças eram capazes de se sincronizar com a intensidade de uma canção ou apenas um som, mostrando-se capazes de se adaptar a mudanças de intensidade. Isto observou-se na aula de música, onde as crianças em roda mexiam o corpo de acordo com a altura e intensidade do som. Ainda neste âmbito as crianças foram capazes de improvisar ambientes sonoros para rimas, canções e sequências musicais, passando pela experimentação de diferentes instrumentos musicais ou de objectos sonoros. O grupo reconhecia auditivamente diferentes sons, identificando se eram vocais ou corporais, assim como também se eram característicos do meio ambiente, da natureza ou instrumentais.

Todas as crianças do grupo identificavam movimentos locomotores básicos, como o andar, correr, saltar e não locomotores como o encolher, empurrar, puxar. Também conheciam e interpretavam com o corpo trajectórias curvas e rectilíneas.

Todas as crianças do grupo já realizavam percursos com diferentes tipos de habilidades motoras, como por exemplo, movimentar-se com o apoio das mãos e dos pés, saltar sobre obstáculos de alturas e comprimentos variados, etc. Ainda no que concerne à expressão motora eram capazes de pontapear uma bola, sendo que a precisão se alterava de criança para criança, no entanto, todas mantinham o equilíbrio. Todo o grupo é capaz de jogar diversos tipos de jogos e de interiorizar as suas regras, cumprindo-as, ainda que em alguns casos tenha que se persistir neste assunto.

Grande parte das crianças do grupo foi capaz de produzir rimas, de segmentar silabicamente palavras e de reconstruir palavras por agregação de sílabas. A maioria do grupo já identificava palavras que começassem ou acabassem na mesma sílaba e ainda suprimiam ou acrescentavam sílabas às palavras. Sendo também capazes de isolar e contar palavras em frases. Muitas crianças do grupo reconheceram palavras escritas do seu quotidiano, sabendo também onde é o início e o fim de uma palavra, sabendo isolar uma letra numa palavra. A maioria das crianças do grupo reconhecia todas as letras do abecedário, sendo capazes de usar diversos instrumentos de escrita como o lápis e canetas. Do grupo, à excepção do D (4,7), todas as crianças escreviam com grande facilidade o seu nome.

Nos momentos em que eram contadas histórias através de livros as crianças eram incentivadas a reconhecer e identificar a capa, a contracapa, e as guardas desde, assim, sempre que se iniciava este instante, as crianças autonomamente referiam alguns dos aspectos paratextuais, sendo este mais um dos conhecimentos adquiridos.

Grande parte do grupo conhecia o sentido direccional da escrita, atribuindo-lhe significado, assim como, também percebia que as letras correspondem a sons, distinguindo as letras dos números. Através de ilustrações as crianças foram capazes de narrar acontecimentos. Todo o grupo usou o desenho, garatujas ou letras para diferentes fins, como por exemplo, a conta da cabeleireira. Estes escritos eram quase sempre produzidos com letras maiúsculas.

Grande parte das crianças do grupo fez perguntas (questionava para obter informação) e respondia, percebendo a informação que lhe era transmitida oralmente.

Todo o grupo foi capaz de relatar experiências, descrever acontecimentos. Algumas crianças foram capazes de narrar histórias com a sequência correcta e de recontá-las, após as ouvir. Grande parte das crianças do grupo descreveu pessoas, objectos e acções, sendo capaz de partilhar informação oralmente de forma coerente. Assim como também possuiu grande capacidade para alargar o capital lexical, fazendo a exploração do som e do significado das palavras. Todo o grupo foi capaz de recitar poemas, rimas e canções.

Algumas crianças do grupo foram capazes de contar objectos, com determinada propriedade, mostrando os resultados dessa contagem através de desenhos ou números. Todas as crianças do grupo utilizaram os nomes dos números em contextos familiares, mas só uma parte do grupo reconhecia os números como identificação do número de objecto de um conjunto, assim como, sem contagem já reconheciam o número de objectos de um conjunto. Algumas crianças usavam linguagem como “mais” ou “menos” em comparações entre dois números. Com excepção de duas crianças, o grupo contava com grande facilidade objectos e fazia a correspondência ao número, usando assim os números até pelo menos 10. Os restantes conheciam, mas ainda confundiam alguns. Com estes números já foram capazes de estabelecer algumas relações numéricas simples, percebendo que na adição combina-se dois grupos e na subtracção retira-se uma quantidade ao grupo de objectos. Parte do grupo resolveu problemas simples, recorrendo à contagem ou a outras formas como o desenho.

Todas as crianças já descreviam posições de objectos, usando termos como “acima de, abaixo de, ao lado de, em frente de, atrás de”. Usando também expressões relativas a quantidades e grandezas, como “maior do que, menor do que, mais pesado que, mais leve”. Uma parte das crianças do grupo usava nomes de figuras geométricas, assim como também já compreendia que os objectos têm determinado atributos, como por exemplo, o comprimento.

Numa análise mais individualizada das crianças, realço o facto de o D (4,7) ter evoluído positivamente no que respeita à interacção com os adultos e com os meninos. Já cumpria melhor as regras da sala e integrava-se bem nas áreas de trabalho e brincadeira livre, ainda que por vezes parecesse não aceitar algumas ideias dos colegas ou mesmo dos adultos. Com o decorrer do tempo e algumas intervenções mais especializadas, o D (4,7) evoluiu ao nível do desenho, ainda que a sua imaginação passe quase sempre por criações de monstros de desenhos animados. O

D (4,7) revela algumas dificuldades de atenção e como estratégia optei por sentar-me algumas vezes perto dele e dialogar, quando não olhava para mim, pedia-lhe que o fizesse e segurava-lhe as mãos calmamente, fazendo festas, tentando que chegasse à calma e falasse comigo. Estas conversas iam sempre muito de encontro ao seu principal interesse que são os monstros e os desenhos animados como o “Tommy & Jerry”, “Ben 10”, “Toy Story”, entre outros. Escutava o menino, falava com ele também sobre estes temas e depois tentava fazer-lhe ver, através do diálogo que “agora era a vez de o D escutar a Ana.”. Nem estas conversas tinham sucesso, no entanto foi visível que o menino melhorou bastante neste sentido.

O D (4,7) continua a usar fralda para dormir, embora tenha evoluído nos últimos tempos, pois não tem feito xixi durante a sesta. Esta é também uma preocupação do menino, pois este sempre que chega à sala de manhã corre em direcção a nós e diz: “Hoje não fiz xixi na cama”, ou até por vezes “Ana, hoje fiz xixi na cama da mãe”.

O menino não conseguia calçar-se e evoluiu também nesse sentido, tendo sido estimulada essa capacidade por todos os membros da equipa pedagógica, ao darem tempo para que a criança realizasse sozinha essa tarefa principalmente.

Relativamente ao empenhamento do menino durante uma actividade específica, este variava consoante aquilo que estava a fazer. Por exemplo, ao longo do estágio observei que o D (4,7) não se interessava pelos trabalhos que se encontrava a desenvolver e trocava diversas vezes de área, revelando apenas empenho em brincadeiras com livros dos seus desenhos animados preferidos ou bonecos a ilustrar esses mesmo desenhos. Foi por isso importante uma intervenção cuidada, fazendo o D (4,7) compreender que era importante também ir para outras áreas, sobretudo, experimentar fazer outras coisas e não estar sempre a desenvolver o mesmo tipo de brincadeira. O menino evoluiu ao longo do tempo e acabou por se envolver em jogos de grupo, realizando com perícia, por exemplo o jogo da pesca.

É também de realçar algumas evoluções que a T (4,11) possa ter realizado ao longo das intervenções. A criança em causa depois de lhe ter sido diagnosticado mutismo selectivo começou a receber acompanhamento específico para o seu desenvolvimento global. A T (4,11) apresentava uma incapacidade de falar em contexto de jardim-de-infância, sendo que em contexto familiar, junto da mãe e do irmão a menina comunicava verbalmente de forma natural.

Além de ter havido um grande trabalho por parte da equipa de apoio especial que acompanhou a T (4,11), também eu, a educadora e a auxiliar tentámos que a menina se sentisse segura dentro da sala e estimulámo-la nesse sentido. A introdução do tempo de planer-fazer-rever foi uma mais-valia para esta criança pois a T (4,11) aos poucos começou, ainda que muito baixinho, a comunicar ao grupo o que ia fazer e a partilhar com todos o que tinha feito, quando nos reuníamos para o tempo de rever. Dramatizações utilizando o fantocheiro também foram um auxílio para a menina se desinibir e comunicar em pequeno ou em grande grupo. No final a T (4,11) já sorria e a sua interação com os adultos e os pares já era mais desenvolvida do que no início do ano.

A menina compreendia tudo o que se passava em seu redor, realizando as tarefas com gosto e respeitando as regras da sala. No entanto continuava apresentando muita timidez, participando nos diálogos apenas quando era solicitada. No entanto, nas brincadeiras de recreio e na casinha, a menina estava contente e não apresentava sinais de tristeza, sorrindo e brincando tal como as outras crianças.

Outra das crianças que merece especial atenção na sala é a J (4,6), que frequentou o apoio especial de uma terapeuta da fala que diagnosticou depois de testes realizados, que a menina ao nível da articulação verbal apresentava numerosos erros articulatorios consistentes e inconsistentes através de substituição e omissão de fonemas, utilizando monossílabos e dissílabos para nomear as palavras, o que tornava o seu discurso muitas vezes ininteligível. A terapeuta também apontava para a causa deste distúrbio o facto de a menina ter a arcada da boca muito aberta devido ao uso de chupeta. Para desenvolver a capacidade de comunicação verbal da J (4,6), durante o estágio tentámos falar devagar, articulando o melhor possível as sílabas e as próprias palavras, quando adquiríamos vocabulário novo era sugerido que dividíssemos a palavra pelas sílabas que a formava e batíamos palmas consoante o número que tinham. Nesta altura estava muito atenta ao comportamento da menina, para assim verificar se o fazia correctamente. A criança batia bem as palmas, mas a palavra não era pronunciada de forma perceptível. No entanto, pensamos que a J (4,6) terá evoluído, no início do ano a criança não falava e no final já se exprimia e fazia-se perceber, ainda que não fosse da melhor maneira, por isso continuava a ser acompanhada por especialistas.

1.3.2 ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E MATERIAIS

“ Os ambientes que promovem a aprendizagem activa incluem objectos e materiais que estimulam as capacidades de exploração e criatividade das crianças. Deve existir bastante espaço para estas brincarem, quer sozinhas, quer umas com as outras.”

(Hohmann, M. & Weikart, D. P., 2009, p. 160).

Acreditamos também que as aprendizagens proporcionadas às crianças podem ser condicionadas devido à organização do espaço e dos materiais existentes na sala e é neste sentido que o educador tem um papel fundamental, sendo atribuída a função de melhor organizar o espaço, equipando-o com os mais diversos materiais onde as crianças se desloquem autonomamente e possam desta forma aprender activamente.

No modelo curricular High-Scope, aquele com que mais identificamos a nossa prática, o ambiente é muito importante para que seja proporcionado às crianças aprendizagens ricas, no entanto o currículo orienta-nos nesse sentido e realça o quão imprescindível é dividirmos de forma clara e perceptível para as crianças todo espaço por áreas de interesse, sendo igualmente importante que o ambiente seja atraente e possua materiais diversos que permitam aceder a brincadeiras também muito variadas (Hohmann, M. & Weikart, D. P., 2009).

A sala de Jardim-de-Infância esta localizada numa cave que tem acesso à rua e janelas que permitem a entrada de luz natural ao longo do dia, sendo por vezes necessário recorrer à iluminação artificial. Neste espaço existe ainda outra sala de jardim-de-infância, uma sala polivalente que é também o ginásio da instituição, uma casa de banho com duas sanitas para as crianças e um lavatório e uma casa de banho e arrecadação para os adultos. A sala possui ar condicionado, o que permite regular a temperatura quando está muito frio ou muito calor e deixar assim um ambiente agradável tanto para as crianças como para os adultos.

No início do estágio a disposição dos materiais e equipamentos estavam um pouco aquém do que seria um ambiente apelativo como é referido nas linhas orientadoras do modelo que se tem vindo a falar, e por isso de forma a adequar todo o espaço às necessidades de desenvolvimento das crianças, de modo a promoverem o seu progresso em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais, pensámos que poderia ser melhorado no que respeita a algumas áreas específicas que a sala parecia carecer. Trabalhámos portanto nesse

sentido, melhorando a área da biblioteca e da casinha e construindo a área das ciências.

O ambiente da sala tornou-se então mais confortável, acolhedor e agradável e o seu aspecto geral era bom para desenvolver ricos trabalhos com as crianças. Podemos encontrar vários espaços que proporcionaram vivências diferenciadas e que estimularam a imaginação, a criatividade, o raciocínio lógico-matemático e a linguagem. A sala apresentava então a seguinte divisão por áreas:

A área da Biblioteca

A sala não tinha biblioteca, existia apenas uma estante com alguns livros que não estavam sequer ao alcance das crianças e a ausência de um espaço confortável para que se pudessem sentar a ler, fez com que detectada a lacuna trabalhássemos no sentido da sua reconstrução. Utilizámos a mesma estante, dando valor à autonomia das crianças colocámos os livros em prateleiras mais abaixo e mudámo-la para perto da janela para que houvesse mais luz. Junto à estante foi também colocada uma manta e algumas almofadas, local este de eleição das crianças, por se sentirem mais confortáveis.

Todas estas alterações e o facto de o espaço ter ficado visivelmente mais atraente fez com que a escolha das crianças no momento de planear recaísse sobre ele. Existia uma grande variedade de livros, desde histórias, revistas, enciclopédias, etc., no entanto pensamos que ainda poderia ser muito melhorada, no sentido em que a presença de livros estereotipados marcava em demasia aquele espaço. Também os pais tiveram aqui um importante papel, na medida em que tanto de forma informal, como formalmente através de uma carta, solicitámos a sua ajuda para enriquecer a nossa biblioteca, não exigíamos que comprassem livros para este efeito, mas sim que emprestassem por vezes um ou outro livro àquele espaço. A ideia pareceu agradar a todos e foram várias as vezes que os meninos muito orgulhosos apareciam na sala com livros para emprestar à biblioteca.

A área das Ciências

Por pensarmos ser crucial a existência de uma área das ciências numa sala de jardim-de-infância, tornando-se ainda mais importante quando esta suscita o interesse e a curiosidade das crianças, foi desde logo umas das propostas iniciais, a construção desta. Em conjunto com as crianças escolhemos a melhor localização para a área e o

sítio que achamos com mais condições foi perto de uma das janelas da sala. Foi a pouco e pouco que a área se foi enriquecendo e foi também com a ajuda dos pais e outros familiares que conduzimos todo o processo. Este espaço começou por possuir alguns materiais muito importantes, como um globo, lupas, conchas, microscópio e acessórios a este associados, corantes, palhinhas, ampulheta, bichos-da-seda, aquário com peixe, registos de experiências, etc., tendo sido enriquecido ao longo do tempo, contando também com o processo de etiquetagem realizado pelas crianças à medida que os acessórios e produtos iam surgindo.

Neste espaço as crianças realizaram várias experiências como pega-monstros, germinação de feijões, perceberam como controlam os peixes a profundidade a que nadam, fizeram surgir o arco-íris, observaram insectos e alguns objectos com a lupa, mudaram constantemente a água do peixe, observaram os bichos-da-seda, as borboletas e os seus ovos, etc.

Desde que foi inserida na sala, esta área teve sempre grande procura pelo grupo, na maioria das vezes as crianças fizeram experiências que elas próprias inventaram, noutras situações dei algumas sugestões, lembrando-as por exemplo, que podem usar um material diferente.

Esta área estava muito ligada ao conhecimento do mundo, e permitia às crianças fazer descobertas científicas e matemáticas. Promoveu-lhes a curiosidade e a vontade de saber através da descoberta e desenvolveu o raciocínio lógico-matemático.

Área da casinha

A área do jogo simbólico, também chamada a área da casinha estava situada numa sala ao lado da sala mais comum e era onde as dramatizações, o teatro, as brincadeiras de representação de modelos familiares, estimulavam o seu processo criativo, resolvendo muitas vezes os seus conflitos.

Aqui era possível encontrar diversos materiais para as crianças brincarem, existindo uma grande variedade que podiam ser usados no jogo simbólico e em pequenas dramatizações, não sendo portanto portadores de uma só finalidade. Exemplo disso era quando as crianças usavam a fruta como telemóveis e os tachos como chapéus, etc.

Nesta área eram realizadas brincadeiras individuais ou de pequeno grupo e era bastante frequentada pelas crianças, talvez pela grande oferta de brincadeiras que lhes proporcionava e o gosto de ali poderem ser elas próprias um dia, e noutro imaginar que são a mãe ou até mesmo o pai.

A área da casinha estava dividida entre a cozinha, onde se pode encontrar diversos acessórios deste âmbito (fogão, mesa, cadeiras, talheres, panelas, copos, toalha, etc.) e outra parte onde se encontrava um espelho e um baú com estojos de maquilhagem, roupas, malas, colares, etc. No centro desta área encontrava-se uma mesa que era bastante usada pelas crianças.

Durante o estágio observou-se que tanto os rapazes como as raparigas frequentavam a área, brincando e interpretando diversas personagens do seu dia-a-dia. No decorrer destas brincadeiras, as crianças vestiam roupas, e usavam diversos acessórios como malas, sapatos, chapéus.

A área da casinha, por ser muito forte em termos de escolha, também foi aproveitada para a construção de um salão de cabeleireiro, surgindo este do interesse das crianças. Para isso visitámos um espaço desta índole, recolhemos alguma informação e levámos materiais para a concretização. Este espaço tinha dois secadores de cabelo, rolos, frascos de lacas, champôs, recipiente e pincel para tingir cabelos, escovas de enrolar o cabelo, pentes, molas, placards decorativos de penteados, espelho, mesa, cadeiras, entre outros. As crianças apostavam bastante nesta área, promovendo cada vez mais a capacidade de fazer de conta.

Este era sem dúvida um local onde as crianças tinham brincadeiras muito diversificadas. Observou-se ao longo da PES que, para além de brincadeiras relacionadas com a temática familiar, também ocorriam brincadeiras relacionadas com o comércio, ou até áreas profissionais, como o cabeleireiro, o médico e até pedreiros, utilizando os secadores para fazer de martelos ou de berbequim, por exemplo.

Na área da casinha, com os materiais existentes podiam ser promovidas experiências diferentes, que promovessem também diferentes aprendizagens nas crianças. Por exemplo, com a roupa, as crianças podiam aprender a abotoar os botões, a vestir-se ou a fechar um fecho; com outros materiais, desenvolviam competências e compreendiam como se arrumam as loiças, aprendiam a fechar correctamente portas, a colocar os talheres na mesa, assim como os pratos ou a usar o telefone tal como se

faz na vida real. Todos os materiais possibilitavam as crianças de realizar aprendizagens que forneciam elementos muito importantes para compreenderem o mundo que as rodeia.

Face ao modelo High-Scope, esta área deveria ser apetrechada de mais materiais, que possibilitassem às crianças vivências semelhantes às que têm em casa, devia até ser semelhante a uma casa real. Por outro lado, a área da casinha estava bem organizada, tendo uma arrumação bastante acessível, onde os brinquedos (tachos, talheres) eram arrumados tal como se faz na realidade, tendo todos os materiais e brinquedos ao nível das crianças, tal como é referenciado pelo modelo.

Área da Expressão Plástica

Esta área estava noutra canto da sala de actividades, junto a uma janela e encontrava-se muito mais evidente que anteriormente, onde os materiais foram colocados ao alcance das crianças de forma a promover a autonomia destas. Era nesta área que se encontrava grande parte dos materiais que eram usados na realização de trabalhos de expressão plástica, existindo também uma mesa. Era aqui que se estimulava a livre expressão, a imaginação e a criatividade, possibilitando igualmente a organização da percepção do mundo que nos rodeia. Existiam materiais variados como: folhas de diversas cores, papéis rasgados, jornais, revistas, canetas de feltro, lápis de cera, lápis de cor, picotadores, fita-cola, colas, tesouras, tintas, pincéis, pratos e copos para as tintas, borrachas, plasticina, cordel, lã, batas impermeáveis, tecidos, palhinhas, afixadores, entre muitos outros materiais.

Na parede junto a esta área existia um quadro de giz que foi muitas vezes útil para escrevermos palavras novas que aprendíamos e que as crianças acrescentavam ao seu vocabulário escrito. Este serviu ainda de mensageiro, quando a mãe da T desejou a todas as crianças um feliz dia, no dia um de Junho, por exemplo

Durante o estágio foram dinamizados vários trabalhos nesta área, estes que em certas ocasiões faziam com que a área se estende-se tanto pelo chão como por outra mesa, para poderem estar várias crianças a fazer diferentes trabalhos.

Área dos jogos e construções

A área dos jogos estava muito bem conseguida e por isso não sofreu qualquer alteração. Todos os jogos se encontravam à disposição das crianças, tendo elas total

autonomia para realizar qualquer tipo de jogo que quisessem e que tivesse disponível. Neste espaço podíamos encontrar diferentes jogos de atenção/concentração, como puzzles, lotos, jogo da glória, dominó etc., onde as crianças tinham ainda a oportunidade de experimentar construções a três dimensões, actividades de matemática, entre outras. Existia uma grande oferta e variedade de materiais para que as crianças tivessem uma grande diversidade de experiências. Muitos destes jogos implicavam grande concentração por parte da criança que se envolvia na actividade para conseguir realizá-la até ao fim.

Este espaço possuía ainda uma mesa de formato rectangular para que as crianças se pudessem sentar e realizar os jogos eleitos.

Área da informática

Apesar de ter sido apenas temporário, tentámos criar uma espécie de área ambulante da informática. Como devido a questões monetárias não era possível a existência de um computador na sala em questão, levei durante o estágio meu pessoal, dando-lhes oportunidade de explorar programas como o Word e o Paint, por exemplo. Recorrendo ao computador as crianças puderam realizar a carta para os senhores do Aquário Vasco da Gama, os cartões identificativos de cada uma, construir desenhos livres no Paint, desenhar figuras geométricas, escrever os nomes delas, etc.

Devido às experiências proporcionadas pensamos ter sido também uma mais-valia para os meninos, pois garantimos desta forma a igualdade de oportunidades, dando a conhecer a muitas das crianças um instrumento com que se vão deparar mais cedo ou mais tarde.

Esta área, ainda que “ambulante” era indiscutivelmente eleita sempre que possível pelas crianças, permitiu-lhes contactarem com novas tecnologias e ainda que algumas já estivessem habituadas, muitas aprenderam a utilizar o rato, o teclado e as aplicações disponibilizadas no ambiente de trabalho.

Sabemos porém que ficou muito aquém das expectativas das linhas orientadoras que o currículo High-Scope nos fornece, sendo que este idealiza a área das tecnologias contendo um ou mais computadores na sala e uma impressora para que as crianças possam imprimir os trabalhos que realizam, foi com esforço que se tentou promover aprendizagens desta índole nas crianças.

Área da garagem

A garagem estava localizada no canto do lado direito da sala logo quando se entrava. Este local não necessitava de muita luz e por isso estava afastado das janelas, mas perto da porta de entrada. Esta área contava com materiais diversos, apelando à imaginação das crianças, como um tapete com uma cidade de cenário, vários carros de diversos tamanhos, grandes, pequenos, médios, tractores, autocarros, carro dos bombeiros, da polícia, etc. Tem também caricas e rolhas de vários tamanhos e cores devidamente etiquetadas. Neste espaço as crianças exploravam, manipulavam, encaixavam, empilhavam, desmontavam e desenvolviam também um pouco o jogo simbólico e algumas noções matemáticas.

Cada área possibilitou às crianças assumir diferentes papéis sociais, estabelecer relações interpessoais; estilos de interacção que constituem a estrutura social básica; estes que foram vividos, experienciados e perspectivados nas experiências que cada área facultou.

As aprendizagens que ocorreram nas diferentes áreas permitiram a emergência de aprendizagens activas que foram suportes centrais para a aprendizagem curricular. Foi através da comunicação, exploração, descoberta, cooperação, partilha de actividades e ideias que a criança construiu o seu conhecimento sobre o mundo.

A organização do espaço em áreas com os respectivos equipamentos e materiais foram excelentes formas de passar mensagens às crianças, desta forma criou-se uma ordem no espaço educativo e facultou-se às crianças um quotidiano ordenado, além de que facilitou as suas escolhas.

Foi necessário recordar que em cada uma das áreas descritas existiam regras que foram decididas em conjunto com as crianças e por isso eram encaradas desde o início como responsabilidades a ter, como é o exemplo do número de crianças por área, variando de área para área.

No geral todo o ambiente da sala dos malmequeres tinha características muito próprias, sendo possível reconhecer o trabalho que se desenvolveu no dia-a-dia com as crianças. Os trabalhos eram expostos e os registos das saídas que realizámos eram igualmente projectados nos placards com fotografias, desenhos, etc. Além disso, também era possível encontrar afixado na sala, à altura das crianças, o mapa das presenças, onde diariamente as crianças marcavam a sua presença e o mapa das

tarefas, no qual as crianças registam às segundas-feiras o seu nome na coluna da tarefa semanal que pretende realizar, existindo também regras relativamente ao número de crianças por tarefa, como já foi explicitado no ponto anterior.

Na sala podíamos ainda encontrar algumas mesas dispostas no seu centro, que funcionavam de acordo com a distribuição de actividades.

Nos armários estavam guardados materiais necessários para a realização das actividades. Nas paredes existiam placards para expor os trabalhos das crianças.

1.4 PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS QUE SUSTENTARAM A ACÇÃO EDUCATIVA

Por pensarmos que seria importante definir alguns princípios que sustentaram toda a nossa acção educativa guardámos este ponto para referir em que se regeu as intervenções ao longo do estágio, tanto em creche como em jardim-de-infância.

Os primeiros anos de vida são cruciais na vida de qualquer ser e por isso uma educação de qualidade implica um bom desenvolvimento enquanto crianças e posteriormente adultos bem sucedidos, como partilham a opinião Hohmann e Weikart (2009) e Oliveira-Formosinho (2007). Neste sentido pensamos que o educador é fundamental enquanto mediador da aprendizagem activa, uma vez que deve estimular a criança a relacionar-se com outros.

Salientamos por isso um dos princípios de que somos seguidores, construindo ao longo de todo o estágio objectivos que vão de encontro a uma acção educativa presa à ascensão de uma aprendizagem activa, na óptica da promoção de aprendizagens de qualidade de forma a fazer destas crianças, pessoas participativas e responsáveis na sociedade de amanhã.

Não seguimos à risca um único modelo, no entanto foram várias as referências de natureza distinta que sustentaram a nossa acção. O Manual da Creche no sentido de fomentar a importância do estabelecimento dos cuidados básicos na primeira infância, tendo sido criado um ambiente acolhedor, transmitindo carinho e amor para que as crianças se sentissem seguras e pudessem desenvolver a sua auto-estima, auto-confiança e autonomia para enfrentar os obstáculos futuros. Este Manual foi seguido também no que concerne às planificações realizadas, tendo em conta o superior interesse das crianças de forma individual, onde a utilização do *Plano de Desenvolvimento Individual da Criança* foi crucial para perceber as competências que cada uma já tinha adquirido, de modo a promover a aquisição das restantes, acreditando que para se desenvolverem precisam de se sentir incluídas, pertencentes ao grupo e importantes naquele contexto (I. S. S., 2003).

Também o Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância surge como sendo um instrumento de apoio à prática desenvolvida, uma vez que serviram os seus pontos II – “Concepção e desenvolvimento do currículo” e III –

“Integração do currículo”, de referência para o nosso dia-a-dia, desvendando o nosso papel como educadores de infância.

Além dos referenciais já mencionados, na perspectiva do Movimento da Escola Moderna surge a metodologia de trabalho de projecto que foi abordada na sala de jardim-de-infância, tendo em conta princípios como, apoiar as crianças e partir do que cada uma já sabe para avanços no processo educativo, valorizando os seus saberes como fundamento para novas aprendizagens e encorajar as crianças a trabalhar nas diferentes áreas para que a construção dos saberes fosse articulada e globalizante.

Na Educação Pré-Escolar cada vez mais se procura que as crianças tenham uma participação activa na realização das suas aprendizagens, o trabalho de projecto é neste sentido uma mais-valia para práticas que defendam a aprendizagem centrada nas capacidades e potencialidades de cada criança.

“Um projecto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo” (Katz & Chard, 2009 p. 3). Digamos que é uma investigação de uma determinada ideia pela qual as crianças se interessam, captando por isso a sua atenção e gosto pela descoberta, motivando-as na conquista de aprendizagens significativas e interessantes para elas.

O trabalho de projecto deve surgir para resolver um determinado problema valorizado por todos os responsáveis, proporcionando novas aprendizagens sobre as coisas reais que os rodeiam, sendo fundamental que a questão inicial deste seja de um mundo familiar às crianças (Katz & Chard, 2009), tal como aconteceu no caso concreto do projecto dos “Peixes”, do “Cabeleireiro” e do Fantocheiro realizados por grupos de meninos da sala de jardim-de-infância onde se desenvolveu a PES.

O trabalho de projecto pressupõe que haja uma evolução ao nível do desenvolvimento intelectual da criança, fazendo com que esta compreenda cada vez melhor o mundo que a rodeia, promovendo a capacidade de questionar as coisas, de resolver problemas, sempre em busca de novos saberes. É de forma progressiva que o trabalho de projecto deve ser construído, sendo por isso flexível, adaptável e feito à medida que se avança. Desta forma, o que é planeado no início, no decorrer do projecto pode não acontecer dessa mesma forma (Silva, 1998).

Face ao modelo High-Scope demos especial importância à aprendizagem activa como já foi referido, e por isso coube-nos a nós intervir no sentido de organizar da melhor

forma o espaço e os materiais, sendo que a divisão por áreas e a diversidade de materiais ao alcance das crianças devidamente etiquetados foi a nossa prioridade, permitindo desta forma que elas próprias fizessem as suas escolhas e agissem independentemente do adulto (Oliveira-Formosinho, 2007).

Ainda nesta linha de pensamento fomos seguidores das interações adulto-criança, em que interagíamos com elas nas suas brincadeiras e fazíamos perguntas acerca do que estavam a fazer num determinado momento para que se expandisse o diálogo e por conseguinte a comunicação. As crianças eram encorajadas a resolver os seus problemas e conflitos entre pares e era com especial atenção que tentávamos olhar para todos os meninos de forma global, ainda que estivéssemos a trabalhar com uma criança individualmente (Oliveira-Formosinho, 2007).

A participação da família na comunidade escolar era apontado como um princípio fundamental para o desenvolvimento pleno das crianças e por isso estratégias como convidar os pais a participar em actividades diárias, para contar histórias, para cozinhar, falar com eles nos momentos da chegada e da partida, expor trabalhos nas paredes para que entrassem e permanecessem, foram algumas das propostas que realizámos ao longo da PES.

Ainda na perspectiva do modelo curricular High-Scope foi introduzido o tempo do planejar-fazer-rever, o tempo de grande e pequeno grupo, sendo explicitado no ponto que abordará a rotina diária.

Também fomos seguidores das Orientações Curriculares, na medida em que adoptámos as suas áreas para a nossa sala, realçando um dos quatros princípios gerais que estas defendem: “a construção articulada do saber, o que implica que as diferentes áreas a contemplar não deverão ser vistas como compartimentos estanques, mas abordadas de uma forma globalizante e integrada” (Silva, 2009). Neste sentido, tentámos sempre que essa articulação fosse realizada no momento em que as crianças escolhiam por exemplo, a área da ciência, onde as encorajávamos para o registo das descobertas que faziam, apelando aqui ao domínio da abordagem à escrita.

Estabelecemos uma aprendizagem pela procura, estabelecendo como requisito a cooperação e o respeito pelas diferenças de cada criança, aceitando cada criança como um ser individual com interesses diferentes umas das outras, sendo por isso

necessário adequar a prática a cada uma delas, tratando-a como um ser único, implicando desta forma que a criança se sinta bem no contexto em que está inserida, sendo todas apresentam níveis de desenvolvimento distintos. Também na avaliação e no planeamento esta abordagem conduz-nos a momentos mais individualizados, avaliando as competências de cada criança e planificando para ela, de acordo com as suas necessidades e interesses.

Estes são os princípios que pretendo levar para o futuro como educadora de infância, pois acredito que as crianças são agentes do seu próprio desenvolvimento e a participação activa leva, como ficou provado durante o estágio, a uma aquisição de aprendizagens mais consistentes, tendo sempre em conta os seus interesses e curiosidades, trabalhando por isso com mais motivação e envolvimento.

2. ROTINAS DIÁRIAS

“Uma rotina é mais do que saber a hora a que o bebé come, dorme, toma banho e se vai deitar. É também saber como as coisas são feitas... as experiências do dia-a-dia das crianças são as matérias-primas do seu crescimento.”

(Post & Hohmann, 2007, citado por Evans & Ilfield, 1982b)

A organização do espaço é sempre acompanhada por uma organização temporal. Na escola, as crianças passam uma parte importante da sua existência que vai decorrendo à volta de sucessivos momentos ou unidades temporais de vida de grande significado para elas. O tempo está sempre ligado à acção, à criatividade, às experiências multidimensionais que realizamos (Borràs, 2002). Também concordamos com o autor quando este inter-liga o tempo à acção e por conseguinte, ligamos estes dois conceitos ao espaço, pois cada segmento da rotina está obviamente ligado a um determinado espaço, onde acontecem as rotinas pré-estabelecidas que as crianças vão aos poucos interiorizando, associando aquele momento, àquele espaço.

Este ponto refere-se portanto, à rotina diária das crianças da sala de creche, assim como também abordará a rotina da sala de jardim-de-infância onde se desenvolveu o estágio pedagógico visando descrever o processo, reflectindo sobre a importância e o sentido da existência de uma rotina em qualquer contexto educativo e, especificamente, nos contextos abordados no âmbito deste relatório

Num contexto de aprendizagem pela acção, estruturar de forma organizada o dia-a-dia de uma criança, estabelecer portanto uma rotina diária, oferece indiscutivelmente uma organização e orientação do grupo no espaço escolar, diminuindo a ansiedade pelo desconhecido (Proença, 2004), aumentando por isso a segurança e a confiança fundamental para se sintonizarem com o ritmo do corpo e do dia e conhecerem assim o que irá suceder após determinado momento (Post & Hohmann, 2007).

Zabalza (1998) reafirma a importância do estabelecimento de uma rotina ao facto de achar crucial a definição de espaços no contexto onde as crianças se desenvolvem, concordando com os autores citados anteriormente no que respeita à ausência da “incerteza do futuro” que se extingue a partir do momento em que as rotinas são interiorizadas pelas crianças. O autor refere ainda que através da organização das rotinas no contexto escolar, o dia-a-dia passa a ser previsível, tendo grande influência positiva na segurança e autonomia dos seres envolvidos (Zabalza, 1998).

A rotina diária de um grupo de crianças deve contar com uma sequência dos mesmos momentos todos os dias, sendo que deve incluir-se aqui também as actividades individuais, de grande e de pequeno grupo, possibilitando desta forma interacções criança/criança assim como criança/adulto. (Zabalza, 1998)

Na sala de creche da *Associação da Creche e Jardim de Infância de Évora* o tempo está organizado tendo em conta as seguintes rotinas pré-estabelecidas:

Quadro 3 – Rotina diária da sala dos Patinhos

Horas	Tempos	
8 – 10h	Acolhimento /Tempo de escolha livre	As crianças eram recebidas de forma calorosa. A criança seguia depois para a brincadeira livre pela sala.
10h00	Pequeno-Almoço	Era por volta desta hora que as crianças começavam a pedir a bolacha.
10h10	Tempo de grande grupo	Já em grande grupo as crianças marcavam a sua presença, depois a era contada uma história, uma canção, uma lengalenga, etc. Por vezes logo de seguida o grupo era dividido para a realização de actividades de expressão plástica, motora, dramática, entre outras, promovendo a exploração de materiais diversos e resolução de problemas. Este tempo na rotina ajudou as interacções entre pares e possibilitou ao educador não só observar como interagir com o grupo.
10h45	Tempo de exterior	Neste tempo as crianças tendiam a envolver-se em actividades que não realizavam dentro da sala, como andar de triciclo, de baloiço, escorrega, observar insectos que apareciam nas paredes e no chão, etc.
11h00	Almoço	Depois de realizarem a sua higiene, as crianças iam até ao refeitório, de forma autónoma sentavam-se nas cadeiras e começavam a comer.
12h00	Sesta	Depois do almoço as crianças voltavam à sala e num ambiente calmo, com pouco luz, acabavam por adormecer cada uma a seu tempo.

14h00	Tempo de pequeno grupo	Planificado tendo em conta o respeito pelo tempo de cada criança, que à medida que iam acordando da sesta se procedia à higiene (mudança de fralda). Depois disto as crianças escolhiam livremente a brincadeira a tomar. A educadora acompanhava os grupos, observando e interagindo com eles.
15h00	Lanche	O grupo dirigia-se para o refeitório onde era servido o lanche e comiam ao ritmo de cada um.
15h45	Tempo de exterior	As crianças ocupavam agora o espaço exterior da instituição (Pátio), onde os triciclos, os escorregas, os vaivéns, os baloiços e as bolas são os brinquedos de eleição. As crianças corriam, saltavam, gritavam porque o espaço assim o permitia.
16h30	Tempo de escolha livre	Já na sala, as crianças brincavam livremente enquanto aguardavam a chegada dos pais.
	Partida	Os pais chegavam, as crianças despediam-se e iam para casa.

No QUADRO 3, pode visualizar-se como decorre o dia-a-dia na sala de creche onde o estágio foi desenvolvido, no entanto é de realçar que além da previsibilidade, organização e consistência que a rotina diária oferece às crianças, é também importante que esta seja “*suficientemente flexível*” de forma a respeitar as suas necessidades individuais (Post & Hohmann, 2007). O autor refere ainda que apesar de a previsibilidade e a flexibilidade parecerem contraditórias, apenas com a junção das duas o quotidiano da criança consegue não ficar comprometido, traduzindo-se em dias tranquilos, centrados em cada uma delas (Post & Hohmann, 2007).

Na sala dos Patinhos, como é possível verificar através do QUADRO 3, o primeiro momento pré-estabelecido da rotina diária era o acolhimento em que o educador dava as boas vindas aos pais e às crianças de forma calorosa, tranquilizando-os na despedida.

Este era um momento vivido intensamente, mas de forma muito calma. Por volta das oito e trinta, as crianças começavam a chegar à instituição e eram recebidas pela equipa pedagógica da sala. Um abraço e um beijinho de bons dias faziam parte deste

instante, os pais despediam-se das crianças e estas juntavam-se aos meninos que já se encontravam na sala.

O grupo de crianças de que se tem vindo a falar já está na instituição desde o ano passado e por conseguinte adaptado às pessoas com quem lidam diariamente, desta forma a despedida dos pais não causava, na grande maioria, muito transtorno e era com calma que todos os intervenientes vivenciavam o momento. Foram algumas vezes que duas das crianças da sala se sentiram mais desconfortáveis aquando a separação dos pais, e era com atenção especializada e individual que eram apoiadas no respectivo instante. A I (30 meses) quase sempre quando chegava à sala sorria e mostrava-se satisfeita, trazia sempre algo novo para brincar e era com entusiasmo que exibia aos colegas, no entanto esses sentimentos invertiam-se no momento em que a mãe lhe dava um beijinho e se despedia. Era nesse preciso momento que a Isabela encolhia o sorriso e depressa começava a chorar. Aqui tentávamos sempre acarinhar a criança o mais possível, falando-lhe sobre o percurso que o dia da mãe supostamente iria levar, sobre o facto de ela ter de ir trabalhar, e sobre tudo o que podíamos também nós fazer durante o nosso dia. À medida da conversa a menina retomava a calma com que entrava na sala e era devagar que se aproximava dos colegas para iniciar brincadeiras que escolhia livremente.

Já o J (24 meses), conforme chegava à sala e sentia que ia ser lá deixado pela mãe ou pelo pai começava de imediato a chorar, e tal como na descrição anterior, era com muito carinho que o recebíamos. Como chegava quase sempre por volta das dez horas, perto do momento em que se marcavam as presenças, o menino era incentivado a fazê-lo, mostrávamos-lhe a sua fotografia o que por si só o cativava e fazia com que por vezes acalmasse o choro. Nem sempre este processo era fácil, tanto para o J (24 meses) como para as restantes entidades envolvidas. Por vezes era necessário segurá-lo no colo, passear com ele pela sala visualizando os trabalhos que tinha feito e com que se identificava, entre outras estratégias que iam sendo utilizadas por toda a equipa.

Nesta fase era igualmente importante lembrarmo-nos que não era só o J (24 meses) que estava a sofrer, também a mãe manifestava alguma agonia e preocupação ao ver o filho num choro meio aflito. Nesta altura era sempre também com algum cuidado que lhe explicávamos que o J (24 meses) estava numa fase de adaptação e que o choro era a forma que encontrava para se manifestar o seu descontentamento por não nos

conhecer, não conhecer aquelas crianças, mas que durante o dia a criança não aparentava sinais de tristeza que pudessem parecer preocupantes.

Por norma todos os bebés passam por este processo, o chamado de adaptação à creche. Nos primeiros dias tendem em agarrar-se aos pais e protestar utilizando o choro. Esta atitude por parte da criança face à separação dos pais durante um determinado período do dia significa no entanto que a criança em causa se está a desenvolver e que acabou de atingir o mais elevado nível do desenvolvimento cognitivo e emocional. (Portugal, 1998).

Perante situações do género é importante que o adulto assuma um papel crucial durante os momentos de chegada e de partida, recebendo as crianças e os pais de forma calma, mas calorosa, tranquilizando-os. O educador deve ainda perceber o que a criança e os pais sentem nestes momentos, sendo que por norma as crianças muito pequenas não têm ainda uma noção de tempo e por isso sentem-se inevitavelmente desconfortáveis, com medo de serem abandonadas pelos progenitores, enquanto estes também assumem sentimentos de tristeza e culpa. Cabe ainda ao educador reduzir as emoções nestes momentos verbalizando os sentimentos, tanto das crianças como dos pais, o adulto deve falar de forma aberta com a criança e mostrar que sabe o que ela está a sentir face à despedida, o mesmo deve fazer em relação aos pais, aos poucos ganham mais força porque se sentem compreendidas, atingindo níveis mais elevados de estabilidade emocional (Post & Hohmann, 2007).

Ainda no que respeita a este assunto, o educador deve ter em atenção e sensibilidade suficiente para realizar um planeamento individualizado em relação a determinados momentos do dia e a determinadas crianças, pois como sabemos, cada criança é diferente e não se encontram todas ao mesmo nível de desenvolvimento. Aqui é igualmente importante que se desenvolva um bom trabalho de equipa e gestão de recursos humanos, pois enquanto a figura de referência da criança (aquela com quem a criança se sente mais confortável, simpatiza) se responsabiliza por recebe-la, os outros membros da equipa devem estar mais centrados nas crianças que já chegaram, tudo isto previamente planeado e acordo com um motivo de ser.

No carnaval, também a A (27 meses) recebeu uma atenção especializada, uma vez que quando chegou à sala, ao contrário de todos os outros dias que se mostrava alegre e muito divertida ao ver os colegas, ao ver cada um mascarado de sua coisa, uns de índios, outros de zorro, joaninha, entre outros, a menina começou a chorar e não

queria ficar, segurava a mãe com muita força e aparentava ter medo de todos os disfarces e pinturas nas caras das outras crianças. Foi com cuidado especial que falámos com a menina, fazendo-a ver que também ela hoje estava diferente (vinha de espanhola). Aos poucos a A (27 meses) foi-se chegando e passado algum tempo já brincava como nos outros dias. É importante que haja um atendimento individual para cada criança, mas também para cada ocasião, e foi importante conseguirmos envolver a menina no momento, possibilitando-lhe assim um bem-estar ao longo do dia. Esta experiência levou-nos mais uma vez a pensar a importância de um planeamento individualizado, e na antecipação de acontecimentos a que o educador deve assíduo. Ainda que no início surgissem algumas dificuldades em gerir este tipo de situações, foram estas vivências que proporcionaram aprendizagens cruciais no âmbito das chegadas e partidas que por vezes podem não correr sempre da forma mais desejada, devido aos mais diversos motivos. Uma boa definição do trabalho da equipa foi mais uma vez importante para ultrapassar este momento, a A (27 meses) foi acarinhada pelo adulto de referência e os restantes meninos não deixaram de continuar as brincadeiras já iniciadas. Hohmann e Weikart (2009, p.149) realçam a importância de “discutir os papéis e as expectativas, partilhar as responsabilidades pelo funcionamento da equipa, e tomar decisões curriculares enquanto grupo.”

Os restantes elementos do grupo, à excepção de dias em que tinham acordado indispostos, com alguma dor ou aborrecidos por algum motivo, chegavam sempre alegres e era também com abraços e beijinhos que eram recebidos e se despediam dos pais, sabendo porém que iam acontecer uma série de momentos e por fim os pais acabavam por chegar para os ir buscar novamente.

Depois do acolhimento que ia acontecendo à medida que as crianças iam chegando, acontecia paralelamente a este, o momento de escolha livre em que as crianças brincavam pela sala e ocupando o seu lugar numa área. Estas brincadeiras aconteciam tanto individualmente como em pequeno grupo, dependendo da vontade de cada criança.

É de realçar a importância de delinear de forma clara o final de cada momento da rotina, assim as crianças sabem que aquela fase está a terminar e seguir-se-á uma nova actividade. Cabe ao educador observar atentamente estes momentos de transição de forma a impedir que as crianças fiquem sem saber o que fazer na passagem de um momento para o outro, enquanto já terminaram o que estavam a

fazer, mas ainda não iniciaram a tarefa seguinte, contribuindo desta forma para a prevenção de conflitos (Zabalza, 1998 & Borrás, 2002).

Seguia-se portanto o pequeno-almoço, que acontecia mais ou menos por volta das dez horas, quando as crianças começavam a pedir bolachas. Aqui o grupo era reunido num canto da sala, no qual as crianças já estavam habituadas a reunir-se era realizada a distribuição, ou por vezes eram as próprias crianças a irem buscar as bolachas. Este é pois um exemplo de como a organização do tempo e do espaço estão interligados.

Já sentadas, conversavam umas com as outras e era também neste instante que por vezes se cantava uma canção a pedido dos meninos. Este momento terminava quando as crianças tivessem comido as bolachas e era iniciado o momento da marcação das presenças. Era enunciada uma frase deste género: *“E agora vamos ver quem veio à escola hoje. Pode ser?”* E os meninos quase sempre sorrindo, apressavam-se a olhar em seu redor e perceber se faltava algum colega, à medida que era elevada a sua fotografia (devidamente plastificada), era perguntado: *“A L está cá? A L veio à escola hoje?”* e enquanto a menina se acusavam levantando-se e dirigindo-se até ao quadro onde era feita a marcação, as restantes crianças do grupo apontavam para ela e diziam: *“Tá ali!”* Alguns meninos, os mais extrovertidos talvez, tendiam a fazer brincadeiras como virar-se para a parede fazendo de conta que não tinham vindo à escola. Era também com entusiasmo que entrávamos na brincadeira deles e dialogávamos com o grupo: *“Ah...Será que o D não veio mesmo à escola hoje?”, “Acham que pode estar doente em casa? Coitadinho, hoje não vem brincar connosco, vamos chamá-lo para ver se ele ainda por ai aparece. Boa?”*

O quadro das presenças foi um elemento introduzido na sala em Fevereiro do presente ano e por isso as crianças ainda não estavam totalmente habituadas a este momento da manhã, no entanto por terem sido utilizadas estratégias como a utilização de fotografias e a colocação destas num painel em formato de casa colorido e devidamente plastificado, recorrendo ao velcro que lhes chama tanto a atenção, as crianças aderiram bem e foi com facilidade que fizeram da marcação das presenças uma fase da rotina divertida, em que ganharam o sentido de pertença a um grupo, indo de encontro a um dos objectivos principais da introdução do novo elemento.

A casa das presenças ficou colocada perto do chão para que as crianças fossem adquirindo autonomia em relação a este momento da rotina, sentiam-se orgulhosas

quando viam a sua fotografia e era com muito entusiasmo que a colocavam no velcro colado na casa. Este orgulho devia-se ao facto de se sentirem importantes naquele contexto, úteis e pertencentes àquele grupo. Também associamos este sentimento ao gosto e à aprazia que manifestavam num momento em que a atenção estava apenas centrada nelas.

Conseguimos constatar através de acções como as do D (31 meses) que este foi um momento que trouxe ao grupo vivências importantes, de partilha e de ajuda. No primeiro dia em que foi utilizada a casa das presenças, a M (27 meses) chegou quando tínhamos terminado de marcar e foi com bastante entusiasmos que observámos o D (31 meses), que estava sentado perto do novo elemento, a tirar a fotografia da menina da bolsa que a casa também dispõe (onde estão todas as fotografias das crianças antes de serem colocadas no velcro), afixando-a junto às das restantes do grupo que já estavam na parede da casa. Neste momento, alguns dos receios, em relação ao se era ou não perceptível para eles, se iriam conseguir perceber o que se pretendia, acabaram. No entanto, a M (27 meses) devia, tal como as outras crianças marcar a sua própria presença, então disse-se ao David: *“Muito bem! A Margarida já chegou, já pode estar na casinha. Ensina lá como é que ela tem de fazer...sim?”* O D (31 meses) deu a fotografia à Margarida e disse: *“Aliiii”*. Reforçando a ideia do David, incentivou-se a menina: *“Vieste à escola hoje Margarida?”* A menina abanou afirmativamente com a cabeça. Prosseguiu-se: *“Então vamos colocar a tua fotografia nesta casa, junto à dos outros meninos. E acabou por colocar a sua fotografia junto à dos colegas.*

Este momento foi acontecendo diariamente, cada vez com mais autonomia por parte das crianças, o que significava que com o passar do tempo e com a repetição contínua deste acontecimento, as crianças interiorizaram o momento e constituíram dele uma parte da sua rotina diária. Ao incluir estes momentos na rotina, as crianças adquiriram várias competências importantes para o seu desenvolvimento, é exemplo disso a capacidade de identificar, através de fotografia os colegas; o sentido de pertença a um grupo; a capacidade de perceber, através do mapa, quem veio ou não à escola e ainda a evolução no que respeita à autonomia. Importa ainda pensar na importância da qualidade e da adequação dos materiais utilizados na promoção dessa autonomia. Não fazia qualquer sentido colocar um quadro das presenças realizado para utilização das crianças, num local ao qual elas não tivessem alcance, não faria sentido querer captar a atenção das crianças para um determinado material e não pensar em cores,

em materiais atraentes que lhes proporcionassem o gosto por tocar, por querer experimentar. Foi com essa intencionalidade educativa que foi planificado este momento da rotina, assim como todos os outros que se seguirão, uma vez que achamos importante a existência dessa para o alcance do sucesso.

Sentados no mesmo sítio, quando todos já tinham marcado a presença era lançado o momento de grande grupo em que se contava por norma uma história. Já acontecia assim há muito tempo e por isso eram os meninos que diziam: “História, História...” ou “a do lupi Ana” referindo-se a uma canção que gostavam de cantar.

É desta forma que é marcado o início de uma nova fase da rotina. Conta-se uma história interagindo-se com as crianças, estas podem ser contadas através de fantoches, de sombras chinesas, de projecção na parede, utilizando um tapete, um placard, ou até mesmo da forma mais tradicional e conhecida que é a leitura de um livro mostrando as imagens que o ilustram. Depois da história as crianças são divididas em pequenos grupos para a realização de sessões de expressão plástica, motora, dramática, etc., promovendo assim a exploração de materiais e resolução de problemas.

A rotina diária na sala de que se tem vindo a falar conta ainda com o tempo de exterior que acontecia por volta das dez horas e vinte minutos. Este momento que antecedia a hora do almoço funcionava como um “descarregar” de energias. Era aqui que as crianças se envolviam em actividades que não conseguiam realizar dentro da sala devido à amplitude do espaço e aos materiais existente. No exterior as crianças têm a possibilidade de correr muito, saltar, baloiçar, jogar à bola, andar de triciclo, observar a natureza, como as ervas que surgem nos canteiros, os insectos que se encontram nos cantos das paredes, etc.

Oliveira-Formosinho (2007), também realça o quanto é importante a criança interiorizar a sequencia dos momentos da rotina de forma a ganhar mais autonomia no desenvolvimento das suas actividades, atribuindo um carácter também fundamental ao papel do educador no que respeita à antecipação do final da actividade, quando este lembra as crianças que está a chegar o fim daquele tempo, promovendo desta forma uma *“auto-organização” delas próprias*.

Tendo em conta estes princípios, era com intencionalidade educativa que quando faltava mais ou menos dez minutos para a hora do almoço as crianças eram

lembradas que estávamos quase a ir almoçar e que devíamos arrumar os brinquedos para irmos à casa de banho realizar as rotinas de higiene. Ora vejamos como era planificado este momento:

Quando faltar cerca de dez minutos para a hora de irmos à casa de banho começo por dizer às crianças que está quase na hora de irmos aos bacios. Depois deixo passar mais algum tempo e quando faltar cerca de cinco minutos bato as palmas suavemente e digo: “Está na hora de arrumar os brinquedos. Arrumar, Arrumar!”, enquanto as incentivo a esta prática ajudando-as na respectiva tarefa. Os últimos cinco minutos irão servir para isso mesmo, para arrumar e formar comboio para nos dirigirmos até à casa de banho (planificação nº 22, 28/03/2011).

Neste momento as crianças percebiam que a brincadeira no exterior estava prestes a terminar e auto-organizavam-se para o momento que se seguia. As crianças de forma autónoma formavam o comboio e encaminhavam-se para a porta, manifestando assim a percepção do tempo face aos momentos da rotina. Segundo Post e Hohmann (2007), as crianças podem até não perceber o que dizemos quando cantarolamos: “Arruma, Arrumar (...)”, mas irão a longo tempo associar essa exclamação à arrumação dos brinquedos e ao facto de terem de formar comboio para ir à casa de banho.

É neste âmbito fundamental alertar para a importância da observação do educador, pois é crucial “adequar o processo educativo às suas necessidades” e estarmos atentos aos pormenores em cima descritos, para que se perceba se as crianças estão ou não a desenvolver a percepção dos tempos particulares das rotinas, por exemplo (Silva, 2009, p. 25).

Já na casa de banho as crianças, também já habituadas a este momento, ao entrar neste espaço procuravam logo os seus bacios nas bancadas e algumas até começavam a tirar a fralda, enquanto outras ajudavam os mais pequeninos a fazê-lo, sabiam portando que aquele momento era destinado à muda da fralda e se preparavam para ir almoçar.

Terminada a higiene, por volta das onze horas as crianças seguiam para o refeitório e este percurso era feito de forma autónoma, saíam da casa de banho, entravam no refeitório e ocupavam os seus lugares nas cadeiras também já habituais. Era servido o almoço que comiam fazendo a normal exploração dos alimentos, apelando aos sentidos, utilizando talheres, mas também os dedos, sendo proporcionada por isso grandes experiências de aprendizagens.

À medida que acabavam de comer brincavam um pouco com o respectivo babete e seguíamos depois até à sala. O sono começava a manifestar-se com o esfregar dos olhos, alguns choros. As crianças eram incentivadas a descalçar os sapatos, por norma pediam sempre a chupeta e aninhavam-se nas suas camas. As persianas eram baixas e a luz diminuía, o ambiente era propício ao descanso, acabavam todos por adormecer, havendo por vezes excepções. Nessas situações pegávamos-lhes ao colo e íamos de encontro às suas necessidades, até que por fim o sono chegasse e acabassem por adormecer.

Por norma, por volta das catorze horas as crianças começavam a acordar, cada uma a seu tempo. À medida que isso ia acontecendo havia uma interação criança/adulto muito particular. Perguntas como “Dormiste bem?” surgiam de forma já espontânea e seguia-se a muda da fralda.

O tempo de pequeno grupo começava a acontecer desde logo, as crianças juntavam-se a pares ou em pequenos grupos e iniciavam brincadeiras nas diversas áreas da sala.

Quando se aproximava a hora do lanche tínhamos o cuidado de cinco minutos antes, mais ou menos, avisar que estávamos quase a ir comer e que tínhamos de arrumar a sala.

O lanche, o tempo de exterior, a higiene e o tempo de escolha livre já na sala eram os momentos da rotina que se seguiam, cabendo mais uma vez ao educador torná-los em vivências únicas e intencionais, dando privilégio à aprendizagem activa das crianças, caminhando por isso no sentido de uma autonomia plena.

Quando as crianças regressavam à sala, ainda antes de iniciarem o momento de escolha livre eram incentivadas a marcar o tempo no mapa criado e introduzido recentemente. No tempo de exterior as crianças eram incentivadas a observar o estado do tempo, e era-lhes perguntado: “*Hoje está sol?*”, “*Hoje está a chover?*”, “*Há nuvens no céu?*”, consoante aquilo que mais se apropriasse. Já na sala era feito um jogo de memória com o que tínhamos falado lá fora, e fazíamos com que se recordassem do estado do tempo. Também existiam janelas que permitiam fazer esta análise, no entanto para isso as crianças precisavam de um adulto que lhe segurasse ao colo, por isso optámos por esta estratégia, que apesar de nos primeiros tempos a ajuda ter sido inevitável, foi com sucesso que as crianças passadas cerca de duas

semanas já marcavam o tempo e eram elas próprias que à chegada do tempo de exterior se dirigiam até ao mapa. Este era uma espécie de relógio, por ser redondo e ter um ponteiro. O círculo foi dividido em quatro partes, onde se encontravam os quatro estados do tempo: sol, chuva, nuvens e trovoadas.

A partida não tinha uma hora pré-estabelecida, esta acontecia quando os pais queriam, ou podiam vir buscar os seus filhos, respeitando porém a hora de fecho da instituição que são as dezanove horas.

Também aqui era dada especial atenção não só às crianças como aos pais, contar como foi o dia dos seus filhos foi importante para um melhor entendimento, tranquilizando-os e transmitindo-lhes segurança para outros dias.

O dia na instituição repleto de momentos constituintes de uma rotina calma e tranquilizante acabava aqui, quando as crianças se despediam umas das outras, do educador e restantes adultos com um “até amanhã”, prevendo já um acontecimento futuro, o regresso à sequência de todos estes momentos descritos.

Foram obviamente sentidas algumas dificuldades, principalmente no que respeita ao cumprimento de rotinas institucionais, uma vez que achamos importante dar tempo às crianças para a realização calma das tarefas a que se propõem ou até mesmo a transição de um momento para o outro e por vezes tornou-se complicado devido à hora de irmos para a casa de banho, porque se nos atrasássemos entrávamos na vez de outro grupo de meninos ocupar aquele espaço, acontecendo o mesmo com a hora do almoço, do lanche, etc. No entanto tentámos sempre que o bem-estar das crianças não fosse comprometido e como estratégia começávamos sempre um pouco antes para que estes momentos não fossem realizados “a correr”.

Como já foi referido ao longo do texto, a rotina deve ser previsível, mas também flexível e cabe ao educador ter sensibilidade suficiente para adaptar o dia-a-dia das crianças às festividades que surgem ao longo de todo o ano. Pensamos que é importante referir que apesar de não comprometermos o bem-estar das crianças, em dias como os de aniversários, festas de final de ano, saídas ao exterior, entre outros, a rotina pode sofrer algumas alterações, no entanto pensamos também que essas alterações não prejudicaram o funcionamento do dia das crianças. Por exemplo, quando se comemoram aniversários o lanche foi servido na sala e era mais demorado.

Também os momentos de higiene eram mais longos quando se faziam visitas ao exterior, uma vez que era dado tempo às crianças para lavarem as mãos.

Seria muito mais vantajoso para as crianças se a lavagem das mãos tivesse implícita na rotina, no entanto as rotinas institucionais fazem com que o tempo seja demasiado curto para que se proceda a todo este processo. Apesar disso, sempre que possível, ou sempre que as crianças manifestavam essa vontade, tentávamos responder às suas necessidades.

Um dos momentos que é interessante referir foi o facto da G (25 meses) já por duas vezes pedir para lavar as mãos quando vamos á casa de banho fazer xixi, antes de ir para a mesa. Por norma, neste momento as crianças não lavam as mãos e uma vez que vêm a mostrar esse interesse acho crucial que assim aconteça. Por isso decidi tornar a atitude da G uma proposta emergente e no dia a seguir, quando a menina por acaso pediu novamente para lavar as mãos, quis proporcionar-lhe esse momento tão desejado. Foi delicioso poder ver a G a abrir e fechar a torneira e a esfregar as mãos, uma na outra. Perguntei à menina se queria sabonete e disse logo que “sim”, depois cheirámos as mãos: “Que cheirinho tão bom!” disse eu, fazendo com que a menina cheirasse também e se risse logo de seguida. A G pediu-me mais sabonete, pus mais um pouco e a menina continuou a esfregar as mãos até fazer muita espuma e mais e mais. A menina estava deliciada com o momento, e eu acabei por também me contagiar com tamanha alegria. Senti-me muito bem ao poder proporcionar, de forma intencional este momento à G, satisfazendo o seu pedido e divertindo-nos muito. Passámos algum tempo a lavar as mãos, cheirámo-las algumas vezes e rimos bastante. Estava na hora de ir almoçar e disse à menina que tínhamos de ir porque os outros meninos já tinham ido para o refeitório.

Penso que é importante estar atenta aos interesses das crianças, observar, interagir e aprender ao longo do dia, sobre estes meninos é crucial para um bom desenvolvimento dos mesmos. Os interesses das crianças devem, a meu ver, ser apoiados de uma forma continuada e para isso é necessária, toda a atenção às suas acções diárias (relatório nº 3, 10/03/2011).

Desta forma foi dada então resposta à proposta emergente manifestada pelas acções da menina. (Planificação em anexo 1). Para conseguirmos dar resposta a esta necessidade foi preciso mais uma vez planificar e gerir os recursos humanos e o trabalho em equipa, uma vez que ficou um adulto na casa de banho com a G (25 meses) a prestar-lhe todo o apoio que a tarefa exigia, mas foi igualmente importante conseguirmos responder à rotina institucional, pois era hora de almoço e as crianças tinham de ir para o refeitório para puderem comer e disponibilizar a mesa para o grupo de jardim-de-infância que chegaria perto do meio-dia. A maior dificuldade sentida neste âmbito foi esta mesma, a de ter que responder à rotina institucional, não comprometendo o bem-estar das crianças, indo por isso de encontro às suas necessidades.

Além das rotinas diárias, os meninos da sala dos Patinhos contavam ainda com rotinas semanais. A música acontecia todas as terças-feiras às catorze e trinta e por

isso a rotina diária desse dia não tomava o mesmo rumo que nos outros dias. A brincadeira livre das crianças depois da sesta à terça-feira era substituída pela entrada da professora Irina que nos trazia sempre músicas novas, instrumentos, entre outras coisas com as quais as crianças se divertiam e aprendiam imenso.

Direccionamos agora o nosso discurso para o contexto de jardim-de-infância, sem contudo deixar de considerar que o que foi dito anteriormente sobre a rotina diária não se aplica também a esta realidade. No jardim-de-infância a rotina diária deve proporcionar à criança momentos em que estas contam as suas intenções, realizam o que tencionam fazer e reflectem sobre o que foi desenvolvido (Zabalza, 1998). Neste sentido, para dar resposta a este tipo de oportunidades, introduzimos em Abril, o tempo de planejar-fazer-rever, momento que integra a rotina diária do Modelo High-Scope (do qual a educadora cooperante da sala de Jardim de infância adopta alguns princípios).

O Tempo de planejar-fazer-rever faz parte do currículo High-Scope e é todo um processo que promove a iniciativa e a autonomia da criança. Segundo Hohmann e Weikart (2009), esta sequência de acções no tempo é o centro da rotina diária das crianças, sendo também o tempo mais longo, mantendo a duração de aproximadamente uma hora e meia. Durante este processo as crianças são incentivadas a agir com intencionalidade, elas planeiam o que pretendem fazer no momento a seguir, seguem esses planos e revêem o que acabaram de fazer, articulando desta forma as suas ideias e a reflectir sobre o que foi feito. Pode portanto dizer-se que planejar, fazer e rever são três segmentos da rotina que estão interligados, pois ao planejar a criança está a visualizar mentalmente o que vai fazer e como vai fazer, assim como ao rever vai pensar no que planeou e no que fez realmente. Este processo vê a crianças como seres activos, capazes de construir e transformar o seu meio social.

Ainda dentro deste ponto, que abordar a rotina diária no jardim-de-infância como já foi referido, irá ser mais aprofundando as três partes deste processo, explicitando cada uma delas de encontro à prática desenvolvida no contexto.

A rotina diária sofreu desde o início do ano algumas alterações positivas para o grupo que podem ser visualizadas no QUADRO 4.

QUADRO 4 – Rotina diária do grupo da sala dos Malmequeres

Horas	
8h	Acolhimento
9h15	Reunião de grande grupo
9h45	Tempo de planear
10h00	Trabalho nas áreas
11h20	Tempo de rever
11h45	Higiene
12h00	Almoço
12h45	Higiene
13h00	Sesta
15h00	Higiene
15h15	Trabalho nas áreas
16h00	Lanche
16h30	Trabalho nas áreas / Brincadeira no quintal

No QUADRO 4, pode visualizar-se como decorre o dia-a-dia na sala de jardim-de-infância onde o estágio foi desenvolvido, e existe, tal como na sala de creche, a necessidade de realçar que a rotina além de previsível deve também ser de carácter flexível, respeitando os interesses e as necessidades das crianças e do grupo.

O que com isto queremos dizer é também que há dias em que a rotina não segue esta sequência de acontecimentos, dias de festividade ou de saídas ao exterior a locais mais distanciados, por exemplo. Cabe nesta altura ao educador ser suficientemente sensível e adequar a rotina ao dia que se planeou, sem comprometer o bem-estar das crianças, falando atempadamente com elas sobre os momentos que surgirão de seguida.

No dia em que fomos ao Aquário Vasco da Gama foi com alguma antecedência que começámos a planear a visita juntamente com as crianças, marcámos no calendário que tínhamos na sala e quando falávamos na viagem iríamos fazer víamos também os dias que faltavam. Fomos também dialogando com as crianças de forma a perceberem que vinham todas mais cedo para a escola e que ia ser um dia diferente,

em que não íamos almoçar na instituição, íamos sim fazer um piquenique, entre outros momentos que foram sendo lembrados de forma a prepará-las.

O mesmo aconteceu nos dias em que se comemoraram aniversários. A rotina aqui foi um pouco alterada no que respeita ao tempo que foi atribuído a cada momento. O lanche foi mais longo por exemplo, enquanto o tempo do exterior foi mais curto.

Outro exemplo muito marcado para as crianças foi o dia da festa de final de ano em que combinámos com os pais às dezasseis horas, tendo sido a sesta mais curta porque as persianas, devido à necessidade de arrumar o espaço foram subidas mais cedo. No entanto nem todas se levantaram, algumas permaneceram no sono até por volta das quinze horas.

Em dias considerados normais, como é possível verificar através do QUADRO 4, o primeiro momento pré-estabelecido na rotina diária era o acolhimento em que ainda de uma forma diferente do que em creche, dávamos as boas vindas aos pais e às crianças e era aproveitado este momento para conversar por vezes um pouco com os pais sobre assuntos diversos da criança e do meio que a envolve.

Por volta das nove horas e quinze reuníamos o grande grupo na área da biblioteca e antes de planearmos o dia era realizado um momento de linguagem, em que fazíamos jogos de palavras, como lengalengas, rimas, conto de histórias, etc. Ainda no mesmo local, cerca de meia hora depois era o tempo de “planear”, em que as crianças diziam onde, e o que pretendiam fazer durante a manhã.

O planeamento tem a intenção pessoal da criança e pode ser realizado por acções, quando por exemplo vai buscar uma folha de papel, por gestos, ao apontar para a folha, ou até mesmo palavras se a idade já o permitir, dizendo que vai desenhar ou escrever na folha de papel. Todo este processo faz com que as crianças percebam que conseguem controlar as suas acções e quando realizado com sucesso faz com que o sentido de empreendimento e de iniciativa sejam desenvolvidos (Hohmann & Weikart, 2009).

O Currículo High-Scope prevê que as crianças individualmente ou em pequenos grupos acompanhadas por um adulto façam planos de trabalho para a manhã. Cabe ao educador, ou membro da equipa pedagógica que estiver com a criança, observar e ouvir para se necessário pedir para clarificar ou até mesmo elaborar o pensamento, indo registando o plano (Hohmann & Weikart, 2009).

Ao planear, as crianças tomam decisões e começam também a ter consciência dos seus interesses, prevêm problemas e pensam em soluções para a sua resolução. Neste tempo decidem o que vão fazer de seguida, em que área da sala podem desenvolver essa actividade, quais os materiais que vão usar e até mesmo se vão trabalhar sozinhas ou acompanhadas (Zabalza, 1998).

Na sala de jardim-de-infância onde se desenvolveu o estágio, este momento foi introduzido já a meio do ano, uma vez que a educadora se identificava com o modelo High-Scope e era de sua vontade experimentar estes segmentos temporais na rotina diária, foi de forma unânime depois de conversarmos sobre as vantagens que podia trazer para todas as crianças e seguindo um modelo em que a aprendizagem activa impera, que o lançamos com bastante sucesso, e apesar de ter demorado algum tempo para que as crianças o interiorizassem como rotina, foi depois de cinco semanas que começámos a verificar que as já estavam a familiarizar-se com o momento do planear e do rever. Tivemos despertados a isso e observámos que o planear já saía naturalmente e não de forma “forçada” como aconteceu nas primeiras vezes. O momento do planear já era lançado pelas próprias crianças. Exemplo disso aconteceu quando um certo dia o D (5,3), ao sentar-se no sítio habitual disse de imediato: “Ana, eu tenho um desenho para acabar”. Sentimos neste momento que estava a resultar e que as crianças já conseguiam planear de forma autónoma os primeiros momentos da manhã. A partir daí as outras crianças disseram o que gostava de fazer, apesar de outras ainda precisarem de alguma ajuda com as tais perguntas: “Queres ir para a casinha brincar ao quê? Com o quê? A fazer de quê?” para entender realmente o que a criança planeava fazer e para clarificar também essa mesma ideia na própria criança.

Numa visão geral, o grupo conseguiu adaptar-se depressa ao facto de planear o que ia fazer durante aquela manhã, *“de imaginar qualquer coisa que ainda não aconteceu”*, de fazer escolhas sobre o que queriam para elas durante aquele tempo, de falar, prever, dar ideias, começando a perceber que algumas das suas acções fazem com que essa coisa aconteça (Hohmann & Weikart 2009).

Segundo Zabalza (1998), cada criança passa para o “tempo de trabalho” assim que terminar de planear, iniciando logo de seguida a actividade a que se propôs.

Na Associação da Creche e Jardim de Infância de Évora as crianças também começavam a trabalhar logo após terminarem o plano. Este tempo era o mais longo de

todos, sendo que durava cerca cinquenta minutos. Durante este tempo podiam ser realizados mais do que um plano de trabalho, ou alterações no inicial, dependendo do término da actividade primeira, ou do interesse demonstrado pela criança, tal como refere Hohmann e Weikart (2009).

Face ao modelo que suporta este processo, é durante este tempo que as crianças realizam intencionalmente o que já planearam anteriormente, no entanto podem surgir novas ideias fazendo com que façam outros novos planos. O facto de serem as crianças a planearem o que desejam fazer no “tempo de trabalho” faz com que estejam mais envolvidas e concentradas na brincadeira, sendo estas cada vez mais complexas (Hohmann & Weikart, 2009).

No “tempo de trabalho” observávamos as crianças e auxiliávamos consoante assim fosse necessário, por vezes interagíamos tornando-nos mediadores de algumas descobertas.

Para Hohmann e Weikart (2009) o educador deve durante este tempo interagir com as crianças de forma pensada, deve apoiar as suas escolhas e encoraja-las a continuar. O educador deve comunicar com as crianças colaborando com elas, deve valorizar os seus interesses, aceitar os seus pensamentos e encorajá-las a resolver os problemas que surjam.

Os educadores seguidores do modelo High-Scope acreditam que o “tempo de revisão” acontece ao longo do dia quando as crianças reflectem sobre os trabalhos que realizaram. É nestes momentos que as crianças dão sentido aquilo que planearam e por conseguinte fizeram. Este último tempo da sequência planear-fazer-rever, é importante porque permite desenvolver uma série de tarefas fundamentais ao desenvolvimento cognitivo, fazendo com que as crianças recorram à memória, reflectam sobre situações anteriores, associem os planos que fizeram aos resultados obtidos e num momento de partilha conversem com os colegas sobre o que aprenderam de novo (Hohmann & Weikart, 2009).

O “tempo de revisão” é visto como um momento de partilha reflexiva. Na sala dos malmequeres esta partilha acontecia quase sempre em grande grupo e foi aqui que notámos mais dificuldade em gerir todas as crianças, uma vez que se encontravam quase sempre excitadas e com muita vontade de correr e de sair para o exterior devido ao tempo que passaram dentro da sala, ainda que interessados, a aproximação

do tempo do exterior causava sempre bastante euforia; ou por outro lado a querer contar o que descobriram, todas ao mesmo tempo. Foram portanto, encontradas algumas dificuldades neste processo, particularmente no que diz respeito à atenção das crianças na partilha dos colegas. Por vezes era difícil que todas estivessem atentas e concentradas no que estavam a ouvir, não manifestavam interesse o que prejudicava os restantes elementos do grupo e até mesmo aqueles que apresentavam o que tinham realizado durante a manhã.

Sabemos de antemão que o processo de planejar-fazer-rever é uma mais-valia para as crianças de hoje e adultos de amanhã. Ao passarem por estas três fases durante o dia, as crianças estruturam o que pretendem fazer e reflectem sobre o que foi feito, ao mesmo tempo que compreendem que já são suficientemente autónomas para *“pensar, decidir e resolver problemas”* fazendo delas adultos *“mais confiantes e independentes”* (Hohmann & Weikart, 2009).

Por sabermos a importância da realização deste processo e de forma a ultrapassar a dificuldade que surgia quase sempre perante o tempo de rever principalmente, pensámos em algumas estratégias e experimentamos numa quinta-feira:

(...) quando nos reunimos por volta das onze e vinte para partilharmos com todo o grupo o que tínhamos feito durante a manhã e por conseguinte o que tínhamos aprendido, as crianças começaram todas a falar ao mesmo tempo e nem depois de lhes ter lembrado da regra de colocar o dedo no ar para falar um de cada vez eles se respeitaram e continuaram a falar. Lembrámo-nos que talvez uma bola fosse a solução. Surgiu então: “Tenho uma ideia. Tenho aqui esta bola amarela e vou passá-la a um menino para nos contar o que fez hoje e o que aprendeu, quando esse menino acabar de contar passa a bola a outro menino que nos vai contar também como foi a sua manhã e por ai fora... Só pode falar quem tiver a bola na mão. Concordam? Esta regra não pode mesmo ser quebrada!”. O silêncio ouviu-se! E como resposta à minha pergunta todos disseram que sim, mas era eu que tinha a bola e disse: “Agora só puderam responder dessa forma porque a Ana vos fez uma pergunta, porque quem é que tem a bola?” e desta vez, sem abrir a boca apontaram todos para mim com uma enorme vontade de rir, talvez por acharem graça ao facto de terem as bocas fechadas e não puderem falar sem ter a bola nas mãos. Estava até então a resultar (relatório nº9, 16/06/2011).

Este momento correu muito melhor, as crianças estavam atentas às partilhas umas das outras e também ansiosas por falar, porque quando falassem é porque tinham a bola nas mãos. É importante pensar em estratégias a utilizar, no entanto é também necessário conhecer o grupo de crianças e antever se aquela estratégia se irá adequar ou não ao momento e às crianças em causa.

Ainda em relação ao tempo de rever, também a timidez era por vezes um obstáculo ao sucesso das partilhas. Apesar de a maior parte das crianças conseguirem dizer o que

vivenciou durante o tempo de fazer, algumas ainda tinham dificuldade em fazê-lo. A T (4,11) era um exemplo disso. Era uma criança que não usava muitas palavras e preferia sempre ouvir em vez de falar, no entanto percebia-se que compreendia as várias partes desse tempo e acabava por dizer o que fez e as aprendizagens que realizou, apesar de muito baixinho. Já o R (4,6) e o Y (4,6) tinham dificuldade em exprimir-se no tempo de rever porque não lhes foi totalmente estimulada essa competência, não conseguiam expressar o que fizeram sem que lhes fossem dadas inúmeras pistas. De forma a projectar este momento para intervenções futuras tivemos especial atenção a estes meninos e incentivámo-los a falar perguntando o que estiveram a fazer, como fizeram, como quem, etc. O tempo não foi muito longo, mas perceberam-se algumas evoluções neste sentido, uma vez que nas últimas semanas, estas crianças de que se tem vindo a falar, já falavam de forma mais espontânea e relembavam as várias fases do tempo de trabalho sem as tais perguntas-chave.

Na sala de jardim-de-infância também foram introduzidos alguns instrumentos de trabalho que são fundamentais na rotina diária da Educação Pré-Escolar, uma vez que estruturavam o dia-a-dia na sala, constituindo-se como marcos importantes para as crianças, cruciais para um ambiente de segurança.

Estes referenciais davam um melhor entendimento do tempo e da continuidade, proporcionando ainda uma “margem para a resolução individual ou conjunta de problemas” (Figueiredo, 2005).

Na sala dos malmequeres as crianças tinham ao seu dispor um calendário mensal e anual e o quadro dos aniversários que já existiam desde o início do ano lectivo. Desde Dezembro que foi introduzido o quadro das presenças e em Abril começaram a utilizar o mapa de tarefas.

O quadro das presenças foi construído com a ajuda das crianças e por isso chegou à sala tendo em conta alguns interesses e gostos delas próprias, nomeadamente no que diz respeito às cores dos dias da semana, o que facilitou a interiorização do significado de cada uma. Também as fotografias foram escolhidas por elas e os nomes escritos pela respectiva criança. Todo este processo se tornou precioso na medida em que as crianças se apoderaram deste novo instrumento e manifestaram interesse em utilizá-lo e em começar a marcar a sua presença cada vez que vinham à escola.

No início marcavam as presenças quando acordavam da sesta e este momento acontecia em grande grupo, apesar de não serem muitas crianças, sugerimos que este momento começasse a acontecer ao longo do dia, sendo lembrado, se necessário. Esta alteração na rotina daria dos meninos terá sido benéfica para o grupo, pois este momento passou a atribuir mais autonomia às crianças e a não implicar um momento em que uns tivessem de esperar por outros para registar a sua presença no mapa, o que por vezes causava conflitos indesejados.

O quadro das tarefas surgiu pela necessidade de definir as tarefas diárias e até semanais. Este instrumento permitiu que fossem distribuídas semanalmente tarefas por duas ou mais crianças, dependendo da tarefa em questão. Nesta altura também a rotina semanal foi alterada, sendo que passou a existir a presença deste momento em todas as segundas-feiras.

As rotinas de higiene eram realizadas antes de almoço, onde as crianças além dos xixis, também lavavam as mãos. Depois da refeição também se dirigiam à casa de banho para a realização de alguns cuidados corporais e seguiam depois para a sesta.

Por volta das treze horas, quase todas as crianças manifestavam sinais de sono, estavam habituadas a dormir sempre a esta hora e o esfregar dos olhos e os bocejos eram comuns e faziam-se notar. Deitavam-se e acabavam por adormecer pouco tempo depois.

À medida que acordavam realizavam novamente a sua higiene e dividiam-se pelas áreas onde o apoio do adulto era fundamental, na medida em que interagiam com eles e juntos faziam descobertas acerca das mais diversas coisas. O lanche acontecia por volta das dezasseis horas, seguindo-se a brincadeira no exterior sempre que o tempo permitia ou a continuação dos trabalhos nas áreas até à hora que os pais os viessem buscar.

Além das rotinas diárias, também as semanais são importantes para o desenvolvimento cognitivo da criança, uma vez que são vistas como referenciais cruciais do tempo. No que lhes diz respeito podemos dizer que todas as segundas-feiras de manhã, antes do tempo de planear, as crianças, partilhavam algumas novidades do fim-de-semana, as que achavam mais relevantes. Essa informação era sempre registada, sendo ilustrada posteriormente pela criança. Este era um momento em que se apelava à memória da criança, tal como no último segmento do processo

planear-fazer-rever, as crianças recordavam aquilo que tinham feito no fim-de-semana e partilhavam com alguns colegas e adultos.

Também em todas as segundas-feiras de manhã, pretendeu-se, com a introdução do mapa das tarefas que as crianças desenvolvessem a sua autonomia na realização de tarefas diárias ao longo da semana, e por isso foi importante dialogar e decidir responsáveis para cada tarefa semanal. Ainda antes do momento de planear, as crianças decidiam qual a tarefa que queriam realizar durante o decorrer da semana, tal como foi explicitado no ponto em que se caracterizou o grupo.

Além destas duas rotinas semanais, os meninos tinham ainda três actividades extra curriculares que aconteciam semanalmente: a dança que começou por ser à sexta-feira, mas foi alterada para a segunda-feira, a expressão motora que acontecia à quinta-feira e a música que também era à quinta-feira à tarde e passou a ser na sexta-feira de manhã.

O caderno de Formação

A prática de ensino supervisionado a que este relatório se reporta regeu-se por práticas reflexivas que foram potenciadoras não só do desenvolvimento enquanto profissional, mas igualmente de alterações ao nível de uma acção educativa progressivamente mais intencional e ajustada à aprendizagem activa das crianças.

Para este efeito, serviu-nos o caderno de formação que em muito nos apoiou no caminho da construção da profissionalidade. De *“natureza reflexiva sobre a acção”* foram sendo construídos registos sobre os dias passados com aquelas pessoas, procurando visar este instrumento como *“regulador das práticas pedagógicas e factor de questionamento e inovação dessas práticas”* (Barbosa et al., 2005).

Foi necessário portanto, observar as crianças e o grupo para conhece-las melhor e assim puder planear de acordo com as suas necessidades e interesses e é nesse sentido que pensamos que tenha sido uma mais-valia a construção do caderno de formação.

Com a construção do caderno de formação foi mais fácil perceber que era crucial a existência de mais tempo atribuído a cada momento da rotina, nomeadamente as rotinas de higiene que por vezes, por serem muito próximas à hora das refeições,

eram desvalorizadas, não proporcionado às crianças calma suficiente para a realização de experiências e aprendizagens activas no respectivo momento.

Através das observações registadas no caderno de formação foi também mais fácil perceber e partir para intervenções segundo aquilo que as crianças já sabem, tendo consciência da sua cultura e dos seus próprios saberes, pois segundo Silva (2009, p.19) *“respeitar e valorizar as características individuais de cada crianças, constitui a base de novas aprendizagens”*.

Recorrendo à observação e aos registos realizados ao longo do estágio é possível certificar-nos se o planeamento é ou não apropriado para cada uma das crianças de forma individual. Sendo que para planear precisamos em primeiro lugar saber o que é que as crianças já sabem e os seus posteriores interesses (Almeida, 2007).

Por exemplo, foi preciso saber que a M (27 meses) só adormecia a tocar numa fralda de pano, que o R (27 meses) gostava de dormir com o seu boneco de peluche e que a Isabela não gostava que tivesse muito escuro enquanto dormia, para poder planificar de acordo estas necessidades individuais.

Ou seja, a realização dos registos diários sobre situações que aconteciam durante o dia permitiu-nos uma visão mais abrangente do que devíamos ou não planificar de forma que as rotinas das crianças não ficassem comprometidas.

3. INTERACÇÃO COM AS FAMÍLIAS

A emancipação da mulher levou a alterações socioeconómicas mas também a transformações da própria forma de estar e de pensar na sociedade. Cada vez mais as mulheres têm trabalhos fora de casa e por isso ganham direitos, responsabilidades e por conseguinte uma nova imagem (Portugal, 1998).

Nos dias de hoje, ao contrário do antigamente, a mulher tal como o homem está inserida no mercado de trabalho contribuindo de igual forma para sustentar a família e o seus ideais pessoais. Desde então, as creches são cada vez mais procuradas e assumem muito cedo um papel fundamental na vida das famílias da actualidade.

Assim, por razões socioeconómicas a mulher nem sempre tinha opção de escolha em relação à educação dos filhos e era inevitavelmente conduzida a colocar a criança aos cuidados de outrem. Foi nesta altura que surgiram as creches que foram em muito contribuir para colmatar as necessidades da maioria das famílias. (Portugal, 1998).

Actualmente os pais olham para as creches como recursos indispensáveis à educação dos filhos e acreditam na qualidade do ensino-aprendizagem e como este favorece o desenvolvimento dos seus filhos, na medida em que se responsabilizam, juntamente com a família, por cuidar e educar a criança, dando oportunidade à mulher de contribuir para o crescimento económico do país, melhorando a qualidade da sua vida (Henriques, 2009).

As crianças entram portanto, logo muito cedo na educação pré-escolar e é nesse espaço que passam a maior parte do tempo, existindo além dos cuidados básicos, objectivos pedagógicos explícitos que promovem o desenvolvimento social e cultural apropriado. Como refere Portugal (1998, p.124) *“a creche, além de constituir um serviço à família, pode responder às necessidades educativas das crianças”* e na sala dos Patinhos foi esse um dos princípios que se tentou levar em diante, pensando primordialmente no bem-estar das crianças, na atribuição de todos os cuidados básicos que estas necessitam, mas também em educar, em proporcionar aprendizagens importantes para cada uma delas consoante as suas necessidades.

No entanto, nem sempre é fácil esta separação diária de que se fala entre a mãe e a criança e por isso também essa preocupação existe logo que se pensa num local de atendimento para o bebé, onde as famílias querem o melhor para os seus filhos, nomeadamente a protecção, alimentação, higiene, carinho, amor...

Apesar de não se ter presenciado no presente estágio a entrada das crianças na escola no início do ano lectivo, sabe-se por antemão que para melhor gerir este tipo de situação é importante que a família conheça a instituição onde vai matricular o seu filho e aproveite esse mesmo momento para o esclarecimento de dúvidas que certamente terá. É ainda relevante que se dê a conhecer o projecto de sala e o projecto pedagógico da instituição. Nesta altura cabe à escola fornecer de forma simples mas completa, todas as informações necessárias para um bom entendimento. (Borrás, 2002).

Reuniões, entrevistas, conversas informais no momento da chegada e da partida farão parte da tarefa de conhecer as famílias, para melhor conhecer as crianças, sendo a primeira reunião e a primeira entrevista muito importantes para o esclarecimento das dinâmicas utilizadas, da forma como se trabalha, e também para se dar a conhecer algumas características da faixa etária das crianças em questão, através de uma troca de informação que também será útil para que o educador fique a conhecer alguns aspectos importantes sobre a criança, o que poderá facilitar a adaptação.

Não estando informados do seu papel na educação dos filhos, há por vezes uma certa tendência que os pais entreguem todas as responsabilidades à escola e se esqueçam que também eles são educadores dos filhos, que também o contexto familiar traduz situações de aprendizagens que devem sim, ser continuadas na escola.

A família e a instituição são portanto considerados os “*agentes educativos*” mais importantes na vida de uma criança, sendo que as aprendizagens que estas realizam no contexto familiar são normalmente significativas porque estão relacionadas com a sua realidade, cabendo à escola valorizá-las, dando-lhes continuidade (Borrás, 2002).

Neste sentido, a família deve olhar para a escola como um complemento à sua acção, sendo necessária uma relação de confiança entre elas (Henriques, 2009).

Uma vez que a família e a instituição contribuem para a educação da mesma criança, é importante que se construa uma relação de confiança, segurança e respeito, entre estes dois contextos. E a construção dessa relação poderá passar pela participação dos pais em situações educativas propostas pelo educador, pelo grupo, ou até mesmo por si; contribuindo assim para o enriquecimento das situações de aprendizagem. (Silva, 2009).

É portanto nesse sentido que se veio a trabalhar ao longo de todo do estágio, não separando esta mesma ideia nos dois contextos diferentes (creche e jardim-de-infância) de que se tem vindo a falar.

Na sala de creche onde o estágio foi desenvolvido, falamos de crianças com idades rodeando os dois anos e importa aí diferenciar sim, a atitude dos pais destas crianças em relação à atitude dos pais da sala de jardim-de-infância, tendo estas últimas, idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos.

Os pais dos meninos da sala de creche, de uma forma geral manifestavam mais preocupação em relação à prestação dos cuidados básicos, enquanto os pais dos meninos da sala de jardim-de-infância preocupavam-se inevitavelmente com a aquisição de conhecimentos de dia para dia devido à entrada breve no 1º Ciclo de escolaridade.

Direccionamo-nos agora mais para o estágio desenvolvido na sala de creche e a relação que existiu entre os pais das crianças e a instituição.

Como já se deu a conhecer, é cada vez mais fundamental que a relação da equipa pedagógica com as famílias das crianças seja valorizada por ambas as partes e foi tendo em conta alguns princípios que favorecem esta teoria que tentámos sempre criar um ambiente confortável e de confiança onde os pais se sentissem tranquilos e manifestassem à-vontade para entrar na instituição e na sala cada vez que assim entendessem, participando no dia-a-dia da escola dos seus filhos, contribuindo para o seu bem-estar assim como para as novas aprendizagens.

Foi com entusiasmo que recebemos o pai da L (30 meses) numa das nossas tardes. O pai da menina foi levá-la de manhã à instituição e perguntou-nos o que íamos fazer durante a tarde, pois era de seu agrado estar connosco durante aquele tempo, uma vez que estava com disponibilidade para tal. O pai da Leonor manifestou uma enorme vontade de poder estar com a filha em contexto escolar, observando-a e interagindo com ela e foi também com bastante alegria que lhe transmitimos o que já havia sido dito em ocasiões anteriores relativamente ao facto da participação dos pais na escola. Referimos que além de gostarmos muito que os pais participem na vida escolar dos filhos, é importante que estes se interessem e interajam connosco, equipa pedagógica, no sentido de satisfazer os interesses da criança, sendo desta forma possível criar

laços com a família e melhor conhecer os seus filhos, com a troca de informação que possa existir nesses momentos de confiança e construção.

O pai da L veio então lanche connosco. Ajudou na preparação do lanche e sentou-se perto da L no momento da refeição. Pudemos observar como dialogavam. Durante o lanche, o pai da L deu atenção à filha mas não desprezou as restantes crianças que faziam parte do grupo, falou com elas e mostrou-se interessado pelas suas conversas. Foi importante para nós ver como se sentia à-vontade e como acompanhava o grupo durante todo o tempo que esteve presente. Também se preocupou em falar connosco um pouco sobre o facto de a Leonor morder, arranhar e beliscar os colegas, questionando-nos se também os outros meninos agiam de tal forma. Coube-nos a nós explicar que a faixa etária em que se encontra a L, tal como as restantes crianças é caracterizada por uma predominante exploração dos sentidos, ao que é perfeitamente normal que a maioria delas utilize a boca e as mãos para realizar essa mesma exploração. Sendo no entanto normal que o educador e os pais perante essas situações que por norma levam ao conflito, falem com as crianças e tentem perceber o que a levou a ter determinada atitude. O pai da L ficou mais calmo, pois tal como previa a filha não era a única a ter aquele comportamento e seria comum na idade em questão, no entanto também disse ter ficado sensibilizado e atento para que sempre que possível falasse com a menina sobre o porquê de ter agido daquela forma.

Tentar envolver as famílias nos contextos escolares dos filhos foi uma das nossas preocupações e por isso tentámos sempre que se sentissem “desejadas e bem aceites” (Hohmann & Weikart, 2009, p.117).

Além do pai da L (30 meses), ao longo do estágio recebemos visitas muito semelhantes da mãe do G (22 meses), da L (27 meses) e do irmão do Matheus (20 meses). Também nos dias de aniversários era quase sempre comum recebermos visitas durante o lanche.

Recordamos agora o episódio que retrata o aniversário do G (22 meses). Neste dia não recebemos só a mãe do menino, a avó e o tio também vieram participar na festa. O Lanche aconteceu no refeitório da instituição que é bastante amplo, no entanto todos que ocupavam aquele espaço no momento acabaram por cantar os parabéns ao menino e interagir com a família que também estava presente. Foi importante esta participação da família do G (22 meses), o menino estava alegre, apresentando níveis de bem-estar muito elevados e foi sempre essa a nossa principal intenção.

Temos vindo a falar sobre visitas em que os pais se ofereciam e disponibilizavam para vir ter connosco e passar junto dos seus filhos uma manhã, uma tarde ou até mesmo um dia. No entanto, também foram várias as vezes que convidámos familiares das crianças para participarem em festividades ou ocasiões mais especiais.

Lembramo-nos agora da comemoração do dia do pai em quem convidámos os pais, ou outro membro da família no caso deste não poder comparecer. Por volta das quinze horas e trinta minutos os pais começaram a chegar e o objectivo para este fim de tarde era reunir duas gerações na “cozinha” e confeccionarmos um salame. Na sala de actividades juntámos todas as mesas e as crianças começaram por partir a bolacha, tarefa na qual eram ajudadas pelos próprios pais. Também com a ajuda dos pais as crianças colocaram o ovo, a manteiga, o açúcar e o chocolate numa tigela, mexeram com a ajuda de uma colher e posteriormente com as mãos. Envolveram depois a bolacha já partida na massa castanha e com a forma que entenderam (a maioria optou pelo tradicional cilindro) prepararam o salame que foi embrulhado em papel vegetal e de alumínio para que os pais levassem para casa e se pudessem deliciar juntamente com a oferta que tínhamos preparado para este dia.

Os pais manifestaram durante todo o tempo muito contentamento por tal abertura, falavam entre si, trocaram ideias sobre as atitudes semelhantes, ou não, dos seus filhos e abordaram-nos algumas vezes aproveitando para nos questionar sobre o desenvolvimento e o bem-estar nos últimos dias.

Situação menos agradável é o facto de nem todos os pais puderem comparecer e o facto de a criança não contar com qualquer presença familiar nestes momentos fazem inevitavelmente que a mesma se questione e nos questione “O pai?”, “A mãe?” manifestando algum desconforto perante tal ausência. Esta situação aconteceu por exemplo neste mesmo dia, em que o D (31 meses) não recebeu a visita do pai e a mãe ou outro membro da família não pode comparecer. A criança começou a ver os pais dos colegas a chegar e começou desde logo a olhar em redor, notámos que cada vez que a porta se abria o seu olhar era relâmpago até ela, e era aos poucos que o desviava aparentando talvez desilusão. Pensamos que aqui o educador tem um papel fundamental e deve agir o mais rapidamente possível para que a criança não fique ansiosa no momento em que aguarda a chegada de alguém e foi acreditando nestes princípios que foi proporcionado um diálogo com o menino de forma a explicar-lhe que o pai e a mãe estavam a trabalhar e por isso só vinham mais tarde. Nestes momentos o diálogo ajuda mas nem sempre é suficiente, a presença amiga do educador também

pode ajudar a criança a gerir a sua ansiedade e a dispersar a sua atenção da porta da entrada. Desta forma, a equipa pedagógica tentou dar uma especial atenção às crianças que não tinham presentes o pai ou outro familiar. É importante referir que todas as crianças confeccionaram o salame para oferecer ao pai, algumas com ajuda da figura paterna, outras com a mãe ou a avó e outras, com a nossa ajuda. Foi um momento de partilha e de convívio em que nos divertimos, explorámos e por fim nos deliciámos com a prova meio escondida entre um dedo e outro de uma pitada de salame.

Também no âmbito do dia do pai recebemos o pai e o irmão do D (21 meses) que nos vieram contar a história “Eu e o meu papá”. O pai do D já tinha nos revelado que o Martim já sabia ler e achava interessante que fosse ele a contar uma história à sala do irmão. Depois do interesse manifestado falámos com eles e perante uma oferta de duas ou três histórias acerca do pai, o M escolheu uma que nos foi contar no dia 18 de Março. O pai dos meninos surpreendeu-nos, até a nós adultos, ao chegar com um projector. A história foi contada de uma forma diferente, as imagens apareciam muito grandes na parede e o M ia lendo à medida que o pai ia passando os dispositivos. Notámos grande entusiasmo e contentamento na participação da família do D num dos nossos dias na creche, assim como foi inevitavelmente notório a alegria que o D sentiu durante toda a manhã. Neste caso, também as restantes crianças estavam perplexas e muitos contentes com as imagens que viam a passar na parede, uma vez que também o pai do D interagiu com os restantes elementos do grupo.

Nem sempre é possível este tipo de participação acontecer com regularidade e por isso pensámos numa forma em que as crianças estivessem sempre em contacto visual com aqueles que fazem parte do seu contexto familiar. Pedimos aos pais que trouxessem fotografias da família e aos poucos construímos um bairro em papel de cenário de forma a promover o desenvolvimento dos laços afectivos. Cada criança pintou a sua própria casa recorrendo às garatujas naturalmente, e depois de identificarmos cada um dos membros da família que constavam nas fotografias colámo-las nas respectivas casas que por sua vez foram coladas no papel de cenário. Este quadro foi posteriormente afixado numa das paredes da sala ao alcance das crianças e foi a partir desse momento que verificámos o sucesso que este conjunto de tarefas teve. As crianças recorriam bastante às fotografias, davam beijinhos, dialogavam, etc.

As crianças gostam muito de fotografias e esta é uma das estratégias que Post e Hohmann (2007) apresentam, uma vez que desta forma o espaço que as envolvia durante o dia na escola iria remeter-lhes para um contexto mais familiar, lembrando-lhes a sua casa e as pessoas que amam, através de um toque pessoal que as fotografias transmitem, sendo possível a qualquer momento recorrer a estas para as mimar.

Também as famílias não ficaram indiferentes ao aparato que o “bairro dos patinhos” veio causar. Entravam e olhavam-se nas fotos, recordavam quando tinham sido tiradas, que idades tinham as crianças na altura, entre outros dados que nos permitiram conhecer melhor cada um deles. Pensamos por isso que tenha sido uma mais-valia não só para o grupo de crianças como para todos os restantes elementos envolvidos.

Ao longo do estágio as famílias foram ainda sendo convidadas a fazer sugestões e a participar nas actividades pedagógicas desenvolvidas dentro e fora da sala de creche, pois entendemos, tal como os autores acima referidos, que é uma mais-valia para as entidades envolvidas, que a família participe na vida escolar das crianças, pois são estes dois meios – a família e a escola – que possuem uma grande tarefa, sendo que é nelas que se formam os primeiros grupos sociais de uma criança.

Seja em que contexto for, creche ou jardim-de-infância é importante que a família e a instituição se relacionem num ambiente de confiança, sendo assim fundamental a participação dos pais no dia-a-dia da comunidade escolar, onde estes também contribuem para o enriquecimento do grupo e das aprendizagens que são realizadas (Silva, 2009).

Quando olhamos para a prática que desenvolvemos na sala de jardim-de-infância o cenário apesar de diferente seguiu os mesmos princípios, uma vez que tal como em creche, acreditamos que o dia-a-dia das crianças participado pelos pais é mais rico em diversos sentidos.

Também neste contexto achamos que é fundamental conhecer as famílias e criar laços com elas para melhor conhecermos as crianças, por isso desde logo conversámos com os pais sobre a importância de participarem no dia-a-dia dos seus filhos no ambiente escolar, solicitando em conversas informais ideias, sugestões de intervenções que pudessem ser divertidas e interessantes.

Nem todos os pais vivem em contextos familiares que permitem essa participação, alguns por motivos profissionais, outros por outros motivos... No entanto o incentivo e o estímulo à participação na vida escolar das crianças foi sempre um princípio seguido por toda a equipa pedagógica.

Tal como já foi referido no âmbito da creche, os pais foram sempre colocados à-vontade de forma a entrarem na sala cada vez que quisessem, a “porta estava aberta” sempre que na nossa sala fizessem questão de entrar e permanecer, partilhando, dialogando, contribuindo para novas aprendizagens. Neste sentido, foram várias a vezes que a mãe do R (5 anos) quando ia levar o filho se prendia ao cenário que presenciava e ali permanecia até puder, acompanhava-nos durante uma grande parte da manhã, contribuindo com ideias, interagindo com o R (5 anos) mas também com os outros meninos que também já a conheciam bem e adoravam a sua presença.

Também a mãe da F (5,2) é educadora de infância no Brasil, gostava de ir buscar a criança mais cedo e acompanhar-nos no final do dia, no momento da brincadeira livre no exterior. Vários jogos que realizámos foram sugeridos por ela, como é o exemplo da corrida dos comboios (as crianças sentadas no chão, encaixadas umas nas outras viam qual o comboio que chegava primeiro a um determinado ponto), da amarelinha, que em Portugal lhe chamamos o jogo da macaca, entre outros.

A mãe da R (4,5) era bastante participativa no sentido em que se interessava nos diálogos informais no momento da chegada e da partida, mostrando disponibilidade, devido ao meio de transporte que utilizava. Como já foi referido na caracterização da Instituição, muitos pais no momento de deixar ou buscar os filhos manifestam pressa porque deixam os carros mal estacionados, uma vez que a rua é de sentido único e com parquímetros. A mãe da R (4,5) ia de autocarro e por isso, isso não a preocupava. Sempre que era necessário ajudava na aula de dança, por conhecer a professora já se sentia à-vontade e era com mais facilidade que esta participação acontecia, favorecendo todos as partes envolvidas.

Além destas interacções, aconteceram outras que foram combinadas através de convites mais específicos.

No dia da mãe em conjunto com as crianças foi preparada uma exposição centrada no livro “Coração de mãe”. Na semana em que se comemorava o dia foi lido o livro e as crianças manifestaram bastante interesse em trabalhá-lo, tiveram a ideia de fazer

corações e desenhos ilustrativos da história e eis que surgiu a hipótese de expormos aqueles trabalhos e convidar as mães para uma exposição realizada por eles. Foi em clima de muito mistério que tudo foi preparado e que mais uma vez tentámos envolver as famílias no contexto do jardim-de-infância.

Quando o educador dá a conhecer aos pais os trabalhos realizados pelas crianças com a sua ajuda beneficia do clima de comunicação, de troca e procura de saberes entre crianças e adultos (Silva, 2009). Foi também o que aconteceu durante a exposição.

Os corações feitos em papelão, pintados de vermelho e ilustrados consoante a história foram pendurados na sala em forma de mobile, uma vez que tinham informação de um lado e de outro, as crianças chegaram à conclusão que se fossem afixados nas paredes um dos lados não era visível. Estes foram o enfoque das mães que ao entrar na sala se deliciaram com os trabalhos realizados pelos filhos. Depois da exposição acompanhada pelas crianças sentamo-nos todos na área da biblioteca e contei a história para as mães. As crianças iam explicando as imagens que iam vendo e foi realmente um momento cheio de partilhas, de novas aprendizagens não só para as crianças, como para as mães que pensaram como se sentiam quando alguma coisa acontecia aos filhos, conforme escrito no livro.

O envolvimento da família na comunidade é sem dúvida algo enriquecedor, pois permite que as crianças contactem com novas vivências, adquirindo assim aprendizagens bastante significativas, partilhando o seu espaço diário de jardim-de-infância com os seus familiares inserindo-os nas actividades.

Neste dia em que se comemorava o dia da mãe quase todas as crianças receberam alguém que lhes era familiar, algumas mães não puderam comparecer e em substituição duas avós vieram em lugar delas.

Houve porém uma situação mais constrangedora sob a qual reunimos todos os nossos esforços para lutar contra ela. A E (5,4) é filha de uma mãe de Nacionalidade Brasileira que por mal tratar a criança foi retirada e recebida pela instituição “Chão dos Meninos” que por sua vez recebe ordens de entidades superiores, nomeadamente do tribunal. Essa entidade superior não permite



Fig. 5 – Mães na exposição realizada.

que a mãe da criança frequente ou tenha qualquer tipo de contacto com a instituição educativa da E (5,4) e como tal a criança sofre muito em relação a isso. A E (5,4) recebe visitas da mãe ainda que com acompanhamento de uma assistente social e por isso a pergunta que nos surge é inevitavelmente esta: “Porque não levar a mãe até à escola ainda que acompanha pela habitual assistente social?” São regras que não podemos combater, ainda que por vezes sintamos vontade. A criança durante a manhã perguntou várias vezes se a mãe iria tal como as outras mães ver a exposição e o que pudemos fazer foi explicar-lhe que a mãe iria visitá-la à instituição mas que não ia poder estar presente. A E (5,4) queria poder mostrar o trabalho que realizou, queria poder mostrar a mãe às outras mães e aos colegas mas não era possível. A menina nesta tarde acabou por não estar presente e foi passá-la ao “Chão dos Meninos” onde a mãe iria visitar, o que acabou um pouco com o sofrimento que estava a sentir.

Estas são situações pontuais, mas que infelizmente acontece no nosso dia-a-dia como educadoras de infância e é neste âmbito que sentimos mais dificuldade, pois não está em nós a sua resolução.

Outro exemplo de participação e interacção da família com a comunidade escolar foram os vários aniversários em que os pais gostavam de interagir, escolhendo quase sempre a hora do lanche. Foi exemplo disso, o aniversário do R (5 anos). Contámos com a presença da mãe do menino, da avó e da irmã recém-nascida. Nestes dias especiais, as crianças sentem-se especiais e a presença da família fá-los sentir que há laços entre estes dois contextos, deixando-os seguros.

As visitas ao exterior em que o autocarro era requisitado, como foi o caso do passeio ao Aquário Vasco da Gama e à Quinta do Feijoeiro, quase sempre contavam com a calorosa participação dos pais e outros membros da família no momento da organização das saídas até ao autocarro, os pais em conjunto connosco atribuíam um papel importante à criança de se responsabilizar pela sua própria cadeira e ajudavam a carregá-las até ao transporte. Este momento de partilha também era valorizado e o convívio que se vivenciava era sem dúvida compensador. Os pais falavam entre eles no caminho e os risos quase sempre soavam manifestando boa disposição. As crianças sentiam-se bem por ver todo aquele ambiente. Para alguns pais mais preocupados, o telefone aqui era o mediador entre estas duas entidades, pois era através das chamadas que se mantinham informados sobre o que estava a acontecer.

Já para o final do ano lectivo contámos com a presença do pai do R (4,6) que nos contemplou com uma sessão de expressão motora, uma vez que é professor de Educação Física na Universidade de Évora. Foi especialmente interessante observar como as crianças aderiram aos movimentos que lhe eram solicitados, como os conseguiu cativar, proporcionando mais uma nova experiência cheia de novas aprendizagens.



Fig. 6 – sessão de expressão motora com o pai do R (4,6).

Descrevo por último a participação da mãe do D (4,7) que nos recebeu no âmbito do projecto dos peixes no Pingo Doce, local onde trabalha. Combinámos com alguma antecedência uma visita à peixaria do supermercado e numa conversa em que o próprio D (4,7) também participava pedimos que nos guardasse umas escamas de corvina e combinamos um dia para fazer a visita em que ela lá estivesse para comprar peixe para dissecar na sala. Fomos numa manhã de Junho à peixaria, local eleito para observar os vários tipos de peixes, assim como às várias formas da sua conservação, falamos do peixe fresco, congelado e o bacalhau que é conservado em sal depois de seco. Reunimos algumas perguntas que queríamos fazer à mãe do D (4,7) e às suas colegas e foi uma manhã muito bem passada, mais uma vez com a ajuda incondicional de uma mãe que participou e interagiu connosco, sendo quase que uma guia da peixaria onde desempenha funções.

No que respeita às principais dificuldades obtidas no âmbito do tema que tem sido desenvolvido – Interação com as famílias – apontamos como duas as mais relevantes e alvo de reflexão: a timidez e situações pontuais em que os pais não possam participar nunca ou quase nunca na vida escolar dos filhos.

Quando falamos em timidez, falamos felizmente numa dificuldade sentida apenas inicialmente. Reconhecemos porém que esta chegou a tornar-se um impedimento para ir mais além nas conversas com os pais e na ousadia dos convites, no entanto percebemos que seria importante e uma mais-valia para todos transformar esta dificuldade numa conquista e à medida que o tempo passava, sentimentos como segurança e à-vontade surgiram naturalmente, dando espaço a uma necessária desinibição que permitiu os diálogos, os desafios, os convites e inevitavelmente a tão preciosa criação de laços.

Este contacto também foi sendo possível devido ao tempo de permanência nos contextos ter sido mais alargado do que nos estágios anteriores, sendo assim mais evidente a procura que os pais faziam e a confiança que demonstravam quando davam os recados acerca dos seus filhos ou simplesmente diziam alguns comentários sobre o que eles tinham feito em casa.

As famílias e os profissionais da educação devem recolher, partilhar e analisar informações sobre as crianças, relativamente aos seus sentimentos, acções, preferências, interesses e capacidades. Será bom para ambas as partes, aumentando a confiança que sentem em relação uma à outra (Post & Hohmann, 2007). E foi isso que acabou por acontecer. Acreditando que no futuro a prática passara muito por aí.

A família assim como a escola tem um papel decisivo na educação da criança. Entretanto, para que a educação dada no lar, pela família, aconteça de forma satisfatória é necessário haver uma integração entre a escola e é a partir dessa parceria que a criança se torna um adulto capaz de contribuir positivamente para a construção de uma sociedade mais justa, portanto, mais equitativa.

Perspectivando o futuro, como educadora de infância devemos ter em conta todos estes princípios em que acreditamos e iremos defender a participação dos pais na vida escolar dos seus filhos, pois consideramos que será a melhor forma destes observarem as suas vivências, experiências e a forma como se assumem dentro da sala.

Centrando-nos agora no que respeita à não participação de alguns pais na vida escolar dos filhos pudemos ao longo do estágio concordar por vezes com Daniel Sampaio (1996) quando este refere que nos dias de hoje os pais não têm tempo para os filhos e atribuem unicamente à escola a responsabilidade de educa-los, não sendo isto possível sem participarem de forma activa ajudando as crianças a crescer em plenitude, atingindo níveis de bem-estar positivos, no entanto no caso específico de que se tem vindo a falar, apesar de muitos pais apresentarem pressa nos momentos de chegada e partida, compensavam mais tarde quando estavam de férias ou folga e acompanhavam-nos em determinadas manhãs, o que permite atribuir alguma culpa ao pouco estacionamento gratuito existente na zona (Henriques, 2009).

Parece-nos que os pais, tanto dos meninos da sala de creche como os da sala de jardim-de-infância estão agora conscientes que a família é o primeiro contexto onde a

criança socializa, onde é fundada a educação, certificando-se da existência de um vínculo entre afectividade e a cognição, assim como a transmissão de valores e normas.

4. INTERACÇÃO COM A COMUNIDADE E MEIO ENVOLVENTE

O desenvolvimento é um processo pelo qual o ser humano cresce e sofre mudanças durante toda a vida; baseia-se na construção de estruturas ordenadas mais móveis, estáveis e capazes, que possibilitam as trocas do sujeito com o meio. Para que haja um aumento da capacidade de aprendizagem, as trocas têm de ser ricas, e serão as estruturas a permitir essa riqueza. Estas trocas irão ocorrer para possibilitar um equilíbrio melhor no que diz respeito ao desenvolvimento do ser humano. Assim, a educação deverá ter como objectivo final estimular e favorecer a construção dessas estruturas (Coll, Marchesi, Palacios & cols, 2004; Smith, Cowie & Blades, 2001).

A teoria de Vygotsky defende que a interacção com outras pessoas para além de ser agradável é de facto imprescindível para o desenvolvimento cognitivo da criança (Estevan & Blasi, 1996).

Vygotsky acredita que as mais elevadas funções mentais do indivíduo são originadas nos processos sociais. Primeiro, estas funções mentais resultam da interacção do indivíduo com outro mais experiente, (interpsicologicamente) depois, os processos de aprendizagem acabam por ser interiorizados pelos indivíduos, num plano mais intrapsicológico. Deste modo, é com base na interacção social que o indivíduo consegue todo um processo de construção dos processos psicológicos, tornando-se estes últimos cada vez mais complexos (Fino, 2001).

Um dos aspectos importantes que encontramos na teoria de Vygotsky é a existência de uma zona de desenvolvimento proximal, definida como uma área de dissonância cognitiva referente ao potencial do aprendiz. Aqui pode ser verificada toda a interacção que se estabelece entre o indivíduo mais experiente, o aprendiz e o problema, na procura de uma resolução possibilitando ao indivíduo fomentar as suas competências actuais (Fino, 2001; Coll et al., 2004).

O indivíduo mais experiente quando dá apoio à criança deve ajustar-se às suas competências em cada momento, num carácter dinâmico que vai ao encontro do conceito de andaime (Coll et al., 2004).

Sucintamente, a teoria em debate perspectiva o homem como um ser biológico e social, como sujeito, isto é, realizando as suas opções no contexto onde está inserido

e por outro lado, enquanto ser sujeito do contexto que o constitui (Miranda, 2004/2005).

Remetendo-nos agora para Bronfenbrenner (1996), que através da sua teoria ecológica do desenvolvimento humano, também assume um papel de destaque no âmbito da Psicologia da Educação, defende o autor, que os factores ecológicos são necessários para compreender o desenvolvimento infantil, existindo por outro lado a precisão de reconhecer que a criança faz parte de diversos sistemas que por sua vez, se relacionam e mantêm influências recíprocas e bidireccionais entre si.

Bronfenbrenner acredita que o desenvolvimento depende da forma como o sujeito se relaciona com o meio, por isso é activo na construção do seu próprio desenvolvimento. Este autor acredita ainda que o ambiente ecológico é composto por uma série de estruturas encaixadas, onde são identificados quatro níveis interligados de contextos de desenvolvimento, sendo eles: o microsistema, o mesosistema, o exosistema e o macrosistema. É no nível mais interno que se encontra a pessoa que está em desenvolvimento. Assim, para perceber o desenvolvimento humano devemos estudar a criança em múltiplos ambientes onde esta se desenvolve (Bronfenbrenner, 1996; Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Deste modo, a teoria ecológica pretende explicar como os factores contemplados nos diferentes sistemas sociais influenciam o comportamento humano (Bonner, 2009).

Sendo objectivo principal da educação a promoção do desenvolvimento humano, é fundamental que os processos educativos tenham como base uma concepção ecológica sobre a criança, de modo a proporcionar-lhe um desenvolvimento mais ajustado. Neste sentido, os processos educativos devem contemplar a criança inserida nos seus diversos contextos, de acordo com uma visão global e não unificada da mesma.

Como defende Oliveira-Formosinho (2007), as crianças “*não são ilhas isoladas. Pertencem a uma família, a uma comunidade, a uma sociedade e a uma cultura*”. Desta forma acreditamos que não se desenvolvem sem o estabelecimento de contacto com estas entidades, aprendendo e desenvolvendo-se ao longo da vida dentro destes contextos, com as vivências que estes lhes oferecem ou lhes proporcionam.

Ao entrar na educação pré-escolar, as crianças já são possuidoras de alguns saberes, não estão completamente neutras no que respeita ao conhecimento do mundo e essa

herança cultural e genética que trazem consigo deve ser encarada como uma mais-valia, uma “riqueza” que deve ser desenvolvida e potenciada por nós educadores (Oliveira-Formosinho, 2007).

Foi pois, nessa linha orientadora que tentámos desenvolver o nosso trabalho ao longo do estágio, partindo do que as crianças já sabiam, procurando saber mais através das suas questões e interesses.

Segundo Zabalza (1998), o meio que nos envolve está imerso de recursos educativos, apontando como essenciais, o próprio meio e a própria comunidade que por si só se organizam como ambientes importantes nas experiências das crianças, fazendo com que estas conheçam cada vez melhor o meio onde vivem e possam crescer autonomamente. Por outro lado os museus, as bibliotecas, os monumentos que ingressam como bens maiores para o desenvolvimento de aprendizagens educativas de qualidade.

Apesar de também nós acreditarmos que é no meio, em contacto com o mundo que a criança melhor se desenvolve, nem sempre foi possível proporcionar tal vivência no que respeita às crianças da sala de creche. No entanto foram sempre reunidos todos os esforços e durante seis semanas foram realizadas duas saídas em que contactamos com a comunidade envolvente, além do tempo do exterior que era realizado todos os dias, cerca de duas vezes por dia, conforme as condições meteorológicas apresentadas na altura, onde também existia um contacto mais alargado, nomeadamente com as crianças de outras salas e outros profissionais da instituição.

Dia 21 de Março, dia da árvore e dois dias depois do começo da Primavera. Já era possível observar rebentos de flores entre a relva verde do jardim e certamente que iria ser uma manhã cheia de cor, cheiro, som e as mais diversas sensações. Como os meninos nunca tinham saído antes para o exterior da instituição achámos melhor não arriscar muito na distância e escolhemos o jardim que se encontra mesmo ao lado da escola.

Por volta das dez horas, depois de realizarmos a marcação das presenças e todo o processo de organização do grupo para poder sair (colocar chapéus, vestir casacos e coletes reflectores nós adultos, preparar mala de primeiros socorros, etc.), seguimos até ao jardim mais próximo da instituição.

Se por um lado escolhemos um espaço perto da instituição para que não arriscássemos demasiado no caminho mais longo cheio de trânsito, por outro, este estava longe de ser o local ideal para as tais vivências intensas que queríamos proporcionar, pelo menos da forma que queríamos.

Este é um espaço que não oferece de todo, as condições mais favoráveis às crianças, não permitindo talvez, que a exploração fosse vivida tão intensamente quanto gostaríamos. É por isso este, um assunto que nos parece de pertinente reflexão.

Serão os nossos espaços (verdes e não verdes) projectados a pensar também nas crianças? A resposta parece-nos evidente. A principal preocupação na manhã deste dia era que ninguém se magoasse, ninguém fosse para a estrada, ninguém fosse para o canteiro que tinha acesso a um muro muito alto, etc., ao invés de nos centrarmos no que realmente se pretendia, no que realmente foi planificado. No entanto apesar de estarmos um pouco condicionados no que respeita à verdadeira exploração da natureza e dos sinais da primavera, devido ao espaço não muito seguro, pensamos ter conseguido proporcionar momentos em que as crianças puderam explorar a terra, a relva, as flores, entre outros elementos que a estação nos concebe, isto também devido aos recursos humanos que neste dia era de cinco adultos, o que nos parece bastante bom.

À chegada foi dito às crianças que tínhamos de ter cuidado e não podíamos afastar-nos, nem ir para a estrada por causa dos carros. Estabelecemos portanto, um perímetro no qual podiam estar, no entanto os meninos acabaram sempre por ir mais além. Num primeiro momento deixámos que explorassem o local, ainda que por vezes tivéssemos que interferir, nomeadamente quando se afastavam mais em direcção à estrada ou ao muro. Depois incentivámo-los à observação das flores que já estavam a nascer no meio da relva: *“Olha I, estão aqui umas flores tão bonitas? São ainda pequeninas, estão a crescer!”* A menina colheu a flor e cheirou-a. *“Cheira bem?”* perguntámos estabelecendo um diálogo com a criança. Outros meninos vieram logo de seguida colher também algumas das flores.

Apesar de não dizerem muita coisa durante estes momentos *“estão a ganhar uma compreensão essencial sobre o mundo natural através das suas acções e da sua recepção sensorial”* (Post & Hohmann, 2007).

Numa perspectiva futurista é sem dúvida crucial escolher um espaço que permita às crianças uma exploração mais intensa e verdadeira, que nos tranquilize e não nos sobressalte, que faça com que os meninos sejam agentes da sua própria aprendizagem, sem que haja sempre um adulto a dizer *“ai não pode ser”*, *“cuidado que não podes ir para ali”*, etc.

Também os pais por vezes não manifestam muito à-vontade quando se deparam com saídas da instituição, mostram receio: “Oh, vejam se cuidam bem da minha menina, não deixem ninguém levar ela”, disse preocupada a mãe da A (27 meses) quando saímos até ao jardim. De facto há que ter um cuidado especial com os pais das crianças, principalmente quando não se tem por hábito a realização de saídas para o exterior da instituição. A nosso ver, os pais devem ser avisados com antecedência e convidados a participar para que possam observar como funcionam, quais os cuidados que temos, os objectivos, etc., e ao mesmo tempo interagir com os filhos no contexto escolar, que tal como já foi referido no ponto anterior, é crucial para o desenvolvimento equilibrado da criança.

Importante também foi, a nosso ver, o facto de irmos registando fotograficamente todos os momentos sendo mais tarde possível não estancar aquela experiência, fazendo com que a mesma fosse ainda ressaltada já no espaço interior da sala, visualizando fotografias dos vários acontecimentos da manhã, onde as crianças se identificavam a si, aos colegas e as flores, pedras, árvores que tinham visto.

Outro dos momentos em que as crianças contactaram com a comunidade que nos envolve, apesar de mais restritamente, foi quando decidimos visitar a instituição, uma vez que esta fazia parte do desconhecido. Tínhamos pensado previamente visitar duas ou três salas, passar pelo pátio explorando alguns elementos da natureza e ir, por exemplo até à sala da coordenadora que por norma nos visita diariamente, no entanto a permanência na primeira sala alongou-se, as crianças estavam a gostar e o momento foi brilhante, não quisemos interromper.

Saímos da nossa sala por volta das dez horas e quinze e logo aí nos surpreendemos com o facto de termos reparado que as crianças já tinham realmente interiorizado os caminhos que fazem diariamente na instituição e por isso todos se viraram como que a dirigir-se para o lado da casa de banho, pátio, refeitório, locais por eles frequentados, e para onde habitualmente nos dirigimos quando saímos. Foi-lhes dito então: “Hoje não é por aí. Vamos visitar os meninos da sala dos coelhos. É para este lado...”

Achámos curioso e engraçado o facto de tomarem logo partido do caminho que por norma estão habituados a fazer. Significará isto, que as rotinas e os espaços que frequentam estão interiorizados? Parece-nos que sim. Seguimos então caminho. Fomos até à sala dos coelhinhos, que tinha meninos um pouco mais novos do que os da sala dos patinhos e quando chegamos presenciamos o momento em que estavam a marcar as presenças. Sentamo-nos perto deles e esperamos que a educadora terminasse. Cumprimentamo-nos e perguntámos às crianças se queriam dizer alguma coisa aqueles meninos, se queriam cantar com eles ou brincar por exemplo. Quando ouviram falar em cantar muitos responderam: “Iupiiii”, que se trata da canção “se o sol é amarelo bate o pé...” e que no final diz “Se o morango é vermelho digo IUPII” daí a designação que lhes atribuíram. Perguntámos aos meninos se já sabiam aquela canção e começámos a cantar. Ao longo da música também a educadora e as auxiliares da sala que nos receberam se juntaram a nós, assim como os meninos que já imitavam os gestos. Quando acabámos de cantar, ainda antes de lhes perguntarem se queriam cantar outra canção disseram: “Ana, Ana, a do balão...” Desta vez queriam que cantássemos a canção “O balão do João”. Cantámos todos juntos e foi muito divertido.

Este foi um momento em que interagimos com outros colegas, com outros adultos e em que nos divertimos aprendendo, pois quando chegou a hora da despedida também a educadora, a auxiliar e os meninos nos cantaram uma música que nós não conhecíamos. Despedimo-nos dizendo adeus e agradecemos por aquele bocadinho tão bem passado.

No decorrer desta visita as crianças estavam encantadas, admiradas por estarem ali, mas notava-se que estavam a gostar, riam muito, olhavam para os bebés carinhosamente e o D (31 meses) até quis explorar um pouco a sala. Começou logo a mexer nas estantes e nos brinquedos, brincadeira à qual se juntou o D (29 meses) construindo longas torres de lego com as peças que avistou assim que entrou na sala. Não foi só a sala que os deixou encantados e até surpreendidos, também nos corredores por onde passámos até lá chegar se mostravam impressionados, olhavam para as paredes de alto a baixo, para o chão apontando ao mesmo tempo que faziam descobertas.

Pareceu-nos este um momento muito importante para as crianças, a partilha e a interacção que houve com os outros meninos e outro espaço. Pensámos que era uma experiência a repetir, pois nunca é demais a interacção com a comunidade que nos

envolve, além dos meninos terem adorado, mas não foi possível, ficando a promessa da educadora cooperante de repetir a experiência para o ano.

Também o recreio constitui interacções diferentes das que as crianças formulam quando estão na sala de actividades. No pátio da instituição é possível saltar, pular, baloiçar, escorregar, descobrir insectos ou outros animais como caracóis, etc. Aqui as crianças também têm oportunidade de interagir com outras crianças mais velhas e mais novas, com outras educadoras e auxiliares e até mesmo com as cozinheiras, a porteira e pais que entram e saem.

Muito diferente foi o cenário que se proporcionou com as crianças da sala de jardim-de-infância onde o estágio se desenvolveu, talvez por se falar agora de outra idade (4/5 anos) as saídas para o exterior da instituição tenham sido muito mais facilitadas e por isso ocorrido pelo menos uma vez por semana durante as dez semanas de intervenção.

A escola que se assume como promotora de aquisição de conhecimentos, experiências e aprendizagens não pode ser considerada única nesta tarefa. Espiney (1995) refere que também em casa, na rua e na comunidade as crianças aprendem, sendo que o desenvolvimento se deve centrar no grupo de inserção do indivíduo e não apenas no indivíduo (Santos, 2002).

Ou seja, tal como no contexto de creche, a educação das crianças não ocorre apenas no interior, o exterior da instituição é também considerado um espaço de aprendizagens diversas. É na rua que as crianças podem observar de perto e sentir melhor as mudanças de temperatura, da natureza, contactar com a sociedade e os vários recursos educativos que esta dispõe, fazendo-nos estabelecer uma relação directa com o meio que nos envolve (Borrás, 2002).

A Associação da Creche e Jardim-de-Infância de Évora é contemplada com uma excelente localização por se encontrar em pleno centro histórico da cidade, perto do hospital, de praças, jardins, museus, monumentos, outras escolas, biblioteca, entre outros recursos úteis para diversas vivências ricas de aprendizagens. Desta forma, quase todas as saídas ao exterior dispensavam qualquer tipo de transporte, dispensando por isso quase sempre custos associados a estes.

Foram por isso proporcionadas às crianças, várias saídas da instituição, sendo que nenhuma delas aconteceu sem motivo algum. É importante que as saídas se realizam

com o intuito de responder a questões colocadas pelas crianças, de procurar essas mesmas respostas na comunidade da qual estamos tão perto, ou então que sejam utilizadas como estratégia básica de observação directa para aproximar as crianças das curiosidades e recursos que o meio ambiente nos proporciona. No entanto também estamos conscientes que apesar de serem obtidas muitas respostas quando saímos à rua, também se levantam muitas questões e foi nessa linha de pensamento que tornámos a nossa prática incentivadora de questões, procurando respostas constituintes de aprendizagens interessantes acima de tudo porque partem do superior interesse da criança.

No âmbito do projecto dos “Peixes” que surgiu num dos momentos em que as crianças partilhavam de forma individual as novidades do fim-de-semana e o G (5,4) contava-nos que tinha ido à pesca com o pai e tinha visto peixes a respirar de baixo de água. Esta confissão causou alguma discussão entre o menino e a A (4,7) principalmente, que por sua vez defendia que os peixes não respiravam. Para descobrirmos o que realmente acontecia no mar com aqueles seres nadadores o projecto foi lançado cerca de uma semana depois, uma vez que a dúvida persistia. Foram feitos os levantamentos de questões acerca dos peixes e decidimos quem queria fazer parte e responsabilizar-se pela descoberta deste mundo de baixo de água. Vimos o que já sabíamos sobre os peixes, o que queríamos saber e onde poderíamos descobrir as respostas a todas aquelas questões e a primeira ideia foi ir à Biblioteca Pública de Évora pesquisar, pois é um local, considerado pelas crianças, onde pudemos aprender muito e de certeza que iríamos encontrar respostas às nossas questões que tinham sido delineadas no lançamento do projecto.

Segundo Katz e Chard (2009), o trabalho de projecto supera as técnicas pedagógicas, rotinas, séries de actividades e estratégias que o educador possa implementar, as autoras consideram o trabalho de projecto uma forma de ensinar e de aprender. Este tipo de trabalho caracteriza-se pela participação activa das crianças no planeamento, desenvolvimento e avaliação do seu próprio trabalho, tornando-as mais autónomas no que respeita à tomada de iniciativa e à responsabilidade pelo trabalho que estão a desenvolver.

Numa manhã partimos até à biblioteca. No caminho fomos falando do género de livros que queríamos encontrar: “*Eu quero encontrar um que também tenha tubarões*” pronunciou o Y (4,6) que também fazia parte do grupo interessado em descobrir mais sobre os peixes. “*Ana, nos livros estão peixes verdadeiros?*” perguntava a F (5,2).

Era a segunda vez que iam à biblioteca e a primeira que iam pesquisar alguma coisa e por isso no caminho notámo-los um pouco ansiosos e quando entrámos não pudemos deixar de observar como se mostraram encantados com a altitude das estantes e dos livros que nelas existiam, sempre em silêncio com as bocas semi-abertas olhavam-nos de baixo a cima inclinando mais do que é normal o pescoço. Quando se depararam com a parte infantil, o olhar de muitos dizia que era ali mesmo que queriam ficar. É de notar que o espaço infantil da biblioteca está organizado de forma facilitadora à pesquisa dos mais pequenos e a própria organização do espaço, a acessibilidade, as cores dos pufes, os jogos e como não podia deixar de ser as estantes cheias de livros, encanta quase todos os que lá vão.

Apesar de só sete meninos serem responsáveis pelo projecto dos peixes, a visita foi realizada com o grande grupo e ainda que ao início apenas os meninos do projecto direccionassem a pesquisa para o tema dos peixes, também alguns dos outros meninos tiveram esse mesmo interesse e quando achavam algum livro que pensassem ser importante, levavam-no até ao colega. Foi o que aconteceu com a R (4,11). Quando viu um livro com um peixe na capa, foi depressa avisar a C (5,2) que podia ser importante para eles. Este espírito de entreajuda revela que até as crianças que não manifestaram interesse inicial em realizar o projecto, também gostaram de ajudar os colegas na sua concretização e participaram com empenho nas suas intervenções enriquecendo com informações importantes.

Fizemos uma Selecção dos livros mais apreciados: uns pela riqueza das imagens e cor, outros pelos conteúdos que possuíam de que nós adultos fomos reveladores. Mas também pedimos ajuda aos bibliotecários que se encontravam no espaço, pois achámos que este contacto seria importante.

Neste espaço não só pesquisámos como também surgiram ideias nas brincadeiras lúdicas que algumas crianças ainda tiveram com jogos disponíveis para esse fim. A C (5,2) e o R (4,6) enquanto brincavam com um pequeno jogo que consistia numa caixa com vários peixes que tinham de ser pescados através de um íman que se encontrava na cana, pensaram que podíamos



Fig. 7 – Crianças no jogo da pesca.

construir qualquer coisa semelhante para a nossa sala e poder jogar sempre que quissem. Na fig. 8 podemos ver o resultado do jogo realizado.

Este contacto com a comunidade que nos envolve já nos estava a dar muitos frutos, trouxemos livros, aprendemos como procurá-los e requisitá-los e ainda tivemos uma ideia para um jogo na nossa sala. Descobrimos ainda que na biblioteca há bibliotecários para ajudar as pessoas e que este é um espaço onde não se pode fazer muito barulho porque são muitas as pessoas que vão para lá trabalhar e ler. Situações estas do dia-a-dia com as quais as crianças mais cedo ou mais tarde se iam deparar.

Esta manhã foi vivida intensamente não só pelos responsáveis do projecto, mas sim por todas as crianças da sala, pois era a primeira vez que iam à biblioteca pesquisar e assumiam por isso uma grande responsabilidade, levar os livros para a sala, tratá-los muito bem, tal como o Rui nos ensinou da primeira vez que a visitámos. Interessante foi o facto de a A (4.7) ter levado para a biblioteca o “cartão de ninja” que lhe foi oferecido nessa primeira visita onde ouviram uma história sobre proteger os livros e lutar contra aqueles que lhes fizessem mal. Achámos muito importante este acto por parte da menina que se recordou na íntegra para que servissem os cartões e qual a nossa função no que respeita à protecção dos livros que requisitamos por algum tempo.

No caminho de regresso a visita não perdeu o interesse e os diálogos eram igualmente motivadores. Falou-se sobre o que íamos fazer com aqueles livros e como não podia deixar de ser envolvemo-nos com a comunidade, onde as pessoas se divertiram ao ver passar o grupo de crianças, onde dissemos “adeus” aos turistas que se encontravam no centro histórico da cidade, onde nos deparamos com passeadeiras e por conseguinte regras de trânsito e onde tivemos mais ideias para saídas futuras, pois ao depararmo-nos com estudantes do curso de Artes sentados nas escadas da Sé a desenhar elementos da paisagem que visualizavam quisemos espreitar e algumas crianças manifestaram de imediato interesse em reproduzir trabalho semelhante.

Uma manhã cheia de experiência enriquecedoras que certamente marcaram estas crianças. Este tipo de visitas constitui uma oportunidade de despertar o respeito pelos espaços colectivos e pelas pessoas que neles permanecem.

Ainda no âmbito do projecto fomos à peixaria do Pingo Doce, ao Aquário Vasco da Gama e uma vez mais à biblioteca para completar o processo, uma vez que tínhamos requisitado os livros, quisemos dar a conhecer a forma como tinham de ser devolvidos e que não podiam ficar para nós.

Fomos ainda concretizar a ideia de desenhar a Sé. Numa outra manhã partimos em direcção à Praça do Giraldo, onde acontecia a *Pig Parede*. Observámos, tirámos fotografias, vimos as diferenças entre os porcos expostos e seguimos até à Sé tal como tínhamos combinado. Conosco levávamos folhas de papel manteiga e lápis de carvão. Ao início as crianças não sabiam muito bem como transportar as folhas, deixaram caí-las algumas vezes, apanharam-nas, mudavam de mão, enquanto outras adoptaram a solução prática de as colocar na mochila. É certo que esta tarefa poderia ter sido realizada por um adulto, no entanto achámos que a responsabilidade de levar o material com que iam trabalhar iria remetê-los ainda mais para o sentido da manhã. E as soluções não demoraram muito a chegar, apenas ocuparam os primeiros minutos do percurso.

Quando chegámos ao destino, sentamo-nos no chão e virados para a igreja, começámos a primeiro a observá-la. Como era grande, os seus relevos, a cor, os sinos... Começámos depois a desenhá-la. Ainda que alguns meninos preferissem desenhar árvores e até mesmo a charret que quase sempre lá se encontrava, o objectivo seria observar e retratar para o papel, por isso todos eles o cumpriram. Cada um desenhou aquilo que lhe captou maior interesse e não seria de todo obrigatório que a Sé fosse o objecto escolhido por todos.



Fig. 8 – Crianças a desenhar um objecto ou monumento observando.

À medida que desenhavam, observavam o objecto que escolheram. Embora nem todos tivessem com o mesmo interesse, este foi um desafio em que a maioria do grupo manifestou envolvido no que estava a fazer, no entanto reconhecemos que era difícil devido ao espaço movimentado por carros, pessoas, sol, vento, folhas, etc.

Foram também esses elementos que trouxeram à nossa manhã momentos do quotidiano muito intensos. Os turistas que passavam por nós cumprimentavam-nos, falamos com as pessoas que iam passando, explicamos-lhes o que estávamos a fazer, encontramos amigos e a mãe do Y (4,6) que ia para o trabalho.

Pensamos, como já foi referido, que é importante sair com as crianças, dar-lhes a conhecer o mundo que nos envolve e fazê-las olhar, no entanto se esta prática não acontece com alguma regularidade caímos no risco de proporcionar novidade, o que

na linha do que se pretende não será de todo vantajoso para a constituição de saberes das crianças, uma vez que vai sair à rua sem o olhar treinado para ver descobrindo, no sentido de, como refere Borrás (2002) “identificar ou discriminar uns elementos de outros, descobrir as relações entre os elementos, etc.”

Mas a nossa prática não tornou apenas o projecto dos “peixes”. Foram outros os interesses das crianças que proporcionaram saídas à procura de respostas, interagindo com o meio e com a comunidade que nos envolve.

De outra vez as crianças queriam conhecer como funcionava um cabeleireiro para que no âmbito de um projecto de melhoramento da área do faz-de-conta trabalhássemos e construíssemos um salão. Da mesma forma, reunimos o que já sabíamos, o que queríamos saber e onde poderíamos descobrir.

Numa das nossas manhãs fomos mais uma vez contactar com a comunidade que nos envolve de forma a observar como funciona um salão de cabeleireiro.

O interesse foi geral, até os meninos estavam fascinados com o que se podia fazer no cabeleireiro e quiseram sentar-se nas cadeiras onde lavam os cabelos, ver e cheirar os champôs e as espumas, espreitar a cadeira onde se fazem os caracóis e ainda puderam observar as cabeleireiras a trabalhar e para surpresa nossa, uma das clientes era a mãe da T (4,11). A T abraçou a mãe e tal como toda ficou surpreendida por a ver ali, ainda por cima com os cabelos meio levantados, a menina observava-a e sorriam uma para a outra.



Fig. 9 – Criança na cadeira de um cabeleireiro.

Depois de uma das cabeleireiras nos ter mostrado o salão, sentamo-nos e colocámos algumas questões, inclusive quais os materiais que precisávamos para ter um bom cabeleireiro. Apontámos tudo e à tarde iniciámos o novo espaço das brincadeiras de faz-de-conta. Levámos rolos, secadores, frascos de lacas, champôs, escovas, pentes, tigela da tinta, trincha, espelho, molas, etc., e organizámos o salão dos malmequeres.

Foi realmente um dia repleto de coisas novas, em que o contacto com o meio que nos envolve foi privilegiado.

Na sala de jardim-de-infância, ao contrário das mães da sala de creche, sendo a idade um factor preponderante, não manifestam tanta preocupação no que respeita às saídas dos filhos para a rua e colocam-nos a nós, equipa pedagógica, à-vontade para esse fim.

É também neste sentido que nos sentimos capazes, sem qualquer impedimento de agir consoante a necessidade. Exemplo disso foi numa das manhãs em que planeamos confeccionar uma espetada de frutas para a sobremesa, mas na instituição apenas havia peras e bananas, surgindo pois a necessidade de nos dirigirmos até ao Pingo Doce (que se encontra relativamente perto) para comprar a fruta que precisávamos.

Reunido o grupo, preparámo-nos para sair da instituição e dirigimo-nos até ao supermercado mais próximo. Ainda antes de chegar estabelecimento definido aconteceram várias oportunidades de aprendizagem, pois a rua é um recurso vasto de saberes. As crianças ficaram perante um percurso conhecido, e à medida que se deslocavam apontavam sítios onde já tinham estado com os pais, ou então onde era a casa da avó, de uma prima onde iam brincar, etc. Foi também com um tom muito natural que o D (5,3) nos disse: *“A minha casa é por ali...”* Já no Pingo Doce aconteceram outras vivências muito importantes, desde o contacto com as pessoas que lhes permite uma interacção social muito agradável, pois durante a manhã o supermercado recebe muitas pessoas de mais idade, que por sinal são aquelas que mais gostam de interagir com as crianças, que falam com elas, fazem perguntas, etc. A escolha dos frutos, o procedimento de colocar no saco, ir até à caixa e realizar o pagamento foram experiências sociais em que as crianças desenvolveram esse mesmo espírito de socialização.



Fig. 10 – Criança a colocar a fruta escolhida no cesto de compras.

Além das saídas que já foram referidas no ponto actual, durante o estágio fomos ainda a uma exposição de anfíbios, onde as crianças interagiram com jovens voluntários e fizeram descobertas acerca do mundo em que os animais vivem na terra e na água, fomos ao jardim fazer descobertas com lupas e ainda visitámos a Quinta do Feijoeiro, onde participámos num paddy paper com pessoas com necessidades especiais.

Concordamos com Almeida (2007), quando este refere que apesar dos desafios organizacionais das instituições serem “*assustadores*” é um benefício e uma mais-valia sair com as crianças, levando-as a contactar com o meio que nos envolve. A autora privilegia o meio como fonte de aprendizagem para as crianças, considerando que elas podem aprender “*acerca delas próprias e de outras pessoas que as rodeiam*”.

É importante que se pense nas saídas ao exterior como práticas de aprendizagem normais, pois cada um de nós, e as crianças não são diferentes, aprende ao longo do tempo, ao longo da vida em contexto social, este que é constituído pela comunidade à qual pertencemos.

Projectando-nos para o futuro como profissionais de uma instituição educativa queremos acreditar que não nos vamos “desligar do ambiente social”, pois a comunidade que nos envolve tem em muito recursos valiosos para a “aprendizagem da cooperação e da solidariedade ou, de maneira mais profunda talvez pela aprendizagem activa da cidadania” (Delors et al., 1996).

CONCLUSÃO

Com o desenvolvimento do contacto com crianças em dois contextos diferentes, em creche e jardim-de-infância, desta vez separadamente, tivemos a oportunidade de continuar a realizar várias aprendizagens significativas a diversos níveis úteis para a construção da profissão de educadora de infância. Acima de tudo, a observação, tal como a acção trouxeram uma visão muito mais alargada no que respeita à vida na creche e de jardim-de-infância.

A Associação da Creche e Jardim-de-Infância de Évora e a intervenção em dois contextos distintos foram um desafio encarado sempre de forma positiva e como sendo uma mais-valia, não só para a construção da profissionalidade como também para a concretização pessoal.

Depois de se perceber que era possível trabalhar dessa forma com sucesso, e por se conhecer já os grupos de crianças e as equipas educadoras, parti para a PES II muito mais confiante e na expectativa que tudo correria bem, no entanto sempre com alguma ansiedade, mas manifestando uma alegria única, por mais uma vez poder desfrutar de momentos incríveis com crianças que por si só também são incríveis. Foi a ternura, o entusiasmo, a participação das crianças e também das equipas educadoras que ajudou a entrar neste semestre, o último, encarando estas vivências de uma forma mais tranquila e confiante.

A relação com as crianças e com a equipa de profissionais que ao longo do tempo nos acompanhou foi sendo cada vez melhor, transmitindo cada vez mais segurança e confiança de parte para parte, sendo o tempo de permanência também responsável por isso, uma vez que a maior parte do dia, das semanas e dos meses eram passadas neste preciso contexto. Pensamos porém, que só assim terá sido possível desenvolver um bom trabalho de equipa.

Ao concluir este trabalho centramo-nos agora num balanço sobre as aprendizagens que foram realizadas, ou seja, aquilo que aprendemos nestes *Caminhos de Aprendizagens*, tal como o título atribuído sugere, até ao culminar do presente relatório.

Ao debruçar-nos no contexto de creche é fácil perceber que todas as intervenções fizeram com que melhor nos consciencializássemos sobre o que de facto as crianças

aprendiam durante a faixa etária em questão, realçando a aquisição de vocabulário, uma vez que de dia para dia surgiam palavras novas nas construções frásicas que as crianças já iam tentando fazer. Ao longo do tempo foi sendo cada vez mais fácil identificar propostas emergentes nas acções das crianças tendo sido esta uma dificuldade inicial, a capacidade de detectar através dos gestos os seus interesses foi uma conquista importante. Ainda no que respeita ao contexto de creche, apesar de já ser um saber adquirido teoricamente, aprendi na prática a desinibir-me perante o adulto, perante a família, principalmente por se ter evidenciado o quão era importante este contacto, o quão era fundamental estabelecer laços com os pais dos meninos.

Tal como no contexto de creche, também em jardim-de-infância a criação de estratégias foram surgindo, tornando-se esta uma aprendizagem que progrediu ao longo da prática, tendo sido conseguida e aperfeiçoada com a experiência das intervenções e as situações que diariamente aconteciam. Outra grande aprendizagem foi trabalhar sob a metodologia de projecto, uma vez que terá sido a primeira vez ao longo de todo o percurso académico, possibilitando o melhor entendimento de alguns conceitos como a aprendizagem activa.

Implementar o processo do planear-fazer-rever, também foi uma experiência importante para o futuro, constituindo esta uma aprendizagem sobre os vários segmentos que o completam e ainda sobre a forma como, segundo o modelo que o lançou, devem ser conduzidos de forma a atingir com sucesso um determinado fim.

Aprender como interagir com as crianças que são mais retraídas e não se fazem notar nos momentos de partilha, por exemplo, assim como lidar com imprevistos, sabendo ultrapassá-los, constituíram sem dúvida uma das grandes aprendizagens comum aos dois contextos de que se fala.

Todas as actividades realizadas ao longo do estágio foram abordadas com o entusiasmo propício do momento e a alegria por parte dos intervenientes era notória, a proximidade e a partilha de conhecimentos, saberes e experiências foram cruciais ao longo do tempo em que passámos com estas pessoas.

Como em qualquer outra situação, ao reflectirmos sobre ela verificamos sempre o que correu bem e o que correu mal, e nas intervenções houve momentos de algum constrangimento em que tentámos sempre ultrapassar de forma a não interferir nas

aprendizagens e no bem-estar das crianças, pois para nós, isso será sempre o mais importante.

Foi com confiança que aprendemos a apostar no futuro, tendo no entanto consciência que há pontos importantes a melhorar, mas que também já foram alguns melhorados, como a comunicação oral, que era um dos grandes entraves para uma boa prática, sendo que nas intervenções dos semestres iniciais havia alguma timidez na presença dos adultos, na abordagem aos pais e outros familiares, na reflexão conjunta com as educadoras sobre determinados temas, etc. Tento tudo isto sido ultrapassado, existindo uma evolução neste sentido ao nível pessoal e profissional. Neste momento, todas estas coisas são encaradas como normais, e até importantes, fazendo parte de um dia-a-dia do educador.

No que respeita à elaboração do presente relatório podemos dizer que fez com que me debruçasse mais aprofundadamente sobre alguns temas que considerei de elevada importância e articulasse a teoria que todo o percurso académico brotou à tão esperada prática que surgiu por último como meio de colmatar uma necessidade comum. No decorrer do processo, em que a dedicação plena foi oferecida à construção deste trabalho foram naturalmente sentidas algumas dificuldades, nomeadamente no que respeita à selecção de informação, assim como à articulação da parte reflexiva com a descritiva.

Para concluir, resta dizer que para mim tudo isto foi muito gratificante a vários níveis, foram momentos, inesquecíveis que vivi junto desta comunidade e agora que terminou mais uma etapa, diria mesmo que a mais importante para a co-construção da minha profissionalidade, sinto-me cada vez mais preparada para o meu futuro a este nível, sinto que alguns dos meus medos aluíram e isso tornou-me muito mais confiante.

Adorei, mais uma vez, integrar-me na totalidade numa equipa de profissionais responsáveis pelo um determinado grupo de crianças num espaço onde trabalhamos em comunidade, gostei imenso das pessoas com quem pude partilhar impressões e reflectir por vezes sobre determinadas situações referentes aos meninos, à equipa educadora, aos pais e aos espaços onde as acções se desenvolviam.

Com estas aprendizagens a minha formação como futura educadora de infância ficou certamente a ganhar, tal como a formação social que ganhou também bastante com estas vivências.

Para além de todas as coisas boas que ficaram, das experiências abastadas que todo este projecto proporcionou às crianças e a toda a equipa, fica também a saudade dos momentos que vivi junto delas, destes seres incríveis que dão cor à nossa vida.

BIBLIOGRAFIA

Almeida, P (2007). *Manual de Desenvolvimento Curricular Para a Educação Infância*. Lisboa: Texto Editores Lda, 1º edição;

Boneer, M. (2005). Consultation: Ecobehavioral. *Encyclopedia of School Psychology*. SAGE Publications;

Borrás, L. (2002). *Manual de Educação Infantil: recursos e técnicas para a formação no século XXI (Vols. 1-3)*. Setúbal: Marina Editores;

Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artmed;

Cavas, F. (2007 / 2011). *Projecto Educativo da Instituição*, Évora;

Coll, C., Marchesi, A., & Palacios, J. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação escolar (vol. 2)*. 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*;

Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., et. al. (1996). *Educação Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Brasil: Edições ASA;

Estevan, R. & Blasi, C. (1996). *Contextos de Desarrollo Psicológico y Educación*. Málaga: Aljibe;

Figueiredo, M. (2005). *Um novo olhar sobre as rotinas*. Lisboa: Bola de Neve;

Fino, C. (2001). Vygostky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14;

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

Hohmann, M & Weikart, D. P (2007). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

- Henriques, M. (2009). *Relação Creche/Família. Uma visão sociológica*. Braga: Universidade do Minho;
- I.S.S. (2003) Manual de processos-chave: Creche, Lisboa;
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- Ministério da Educação (2009). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa: editorial M. E., 4ª edição;
- Miranda, M. (2004/2005) Conceitos Centrais da Teoria de Vygotsky e a prática pedagógica. *Ensino em Revista*, 13;
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora;
- Papalia, D., Olds, S. W. & Feldman, R.D. (2001). *O mundo da Criança*. Lisboa: McGrawHill;
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches – Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*; Colecção Cidine; Porto: Porto Editora, 3º edição;
- Post, J., Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em Infantários*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 3ª edição;
- Proença, M. (2008). *A rotina na educação infantil: “âncora” do cotidiano*. Acedido em 4 de Agosto de 2011, em: <http://www.nepsid.com.br/artigos/rotina.htm>;
- Santos, H. (2002). *Cadernos de Educação de Infância*. Lisboa: APEI, edição 62.
- 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;
- Smith, P., Cowie, H. & Blades, M. (2001). *Compreender o desenvolvimento da criança*. Lisboa: Instituto Piaget;
- Soudo, A. (2011). *Dossier de Prática de Ensino Supervisionada*: Évora;
- Spodek, B. (2010). *Manual de investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2ª edição;
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ArtMed.