



# **UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**Escola de Ciências Sociais**

**Mestrado em Educação Pré-Escolar**

**Relatório de Estágio**

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada  
pela aluna Catarina Mafalda Gonçalves Pessanha na “Mãe Galinha” –  
Creche e Jardim-de-infância**

Autor: Catarina Mafalda Gonçalves Pessanha

**Orientador: Professora Doutora Maria Assunção Folque Mendonça**

Novembro de 2011

## **Mestrado em Educação Pré-Escolar**

### **Relatório de Estágio**

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar realizada  
pela aluna Catarina Mafalda Gonçalves Pessanha na “Mãe Galinha” –  
Creche e Jardim-de-infância**

Autor: Catarina Mafalda Gonçalves Pessanha

**Orientador: Professora Doutora Maria Assunção Folque Mendonça**

## **Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar pela aluna Catarina Mafalda Gonçalves Pessanha na “Mãe Galinha” – Creche e Jardim-de-Infância**

### **RESUMO**

Este relatório pretende demonstrar como desenvolvi a Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar na Instituição “Mãe Galinha” em creche e jardim-de-infância. Inclui reflexões sobre o trabalho desenvolvido, apoiando-se a descrição no Quadro Legal estabelecido para a Educação Pré-Escolar, e em fundamentos teóricos, nomeadamente o Modelo da Escola Moderna, a Pedagogia de Projecto e a Avaliação em Educação Pré-Escolar. No relatório, foram objecto de reflexão as opções metodológicas e respectivas aprendizagens que consegui no estágio. Tendo como referência o Perfil geral de desempenho do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, seleccionei de toda a prática o que considerei mais significativo e que, mais contribuiu para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

---

**Supervised Teaching Practice in Pre-school Education performed by  
Catarina Mafalda Gonçalves Pessanha in the "Mãe Galinha" – Nursey and  
Kindergarten**

**ABSTRACT**

This report aims to show, I how developed the Supervised Teaching Practice in Pre-School Education Institution at the "Mãe Galinha" in the kindergarten. It includes reflections on the work, relying on the description of the legal framework established for the pre-school education, and theoretical foundations, including the Model Modern School, the Project Pedagogy and Assessment in Pre-school Education. In this report, were the subjects of reflection, the methodological options and their learning to get on stage. I selected what I considered the practice more meaningful and that most contributed to my personal and professional development, whose reference was the overall profile of performance kindergarten teacher and primary and secondary teachers.

## AGRADECIMENTOS

A realização deste relatório de Prática de Ensino Supervisionada só foi possível graças à colaboração e ao contributo, de forma directa ou indirecta, de várias pessoas e instituições, às quais gostaria de exprimir os meus sinceros agradecimentos e profundo reconhecimento, em particular:

Em primeiro lugar quero agradecer profundamente à Professora Doutora Maria Assunção Folque Mendonça por me ter sempre apoiado no meu percurso de formação, incentivando-me a crescer enquanto futura Educadora na dupla realidade das valências de creche e de jardim-de-infância. Agradeço ainda a disponibilidade, a sabedoria e os ensinamentos constantes em todo o processo de orientação deste relatório de prática de ensino supervisionada. Foi um privilégio ter sido sua orientanda.

Seguidamente à Educadora de Creche e Coordenadora da Instituição "Mãe Galinha" Paula Pastaneira que me acolheu, sempre me apoiou e acreditou nas minhas capacidades desde o início da Prática de Ensino Supervisionada.

À Educadora de Jardim-de-Infância Marta Raimundo que foi incansável e sempre me deu todo o apoio dentro e fora da sua sala, especialmente na busca incessante que tive devido à realidade do Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna. Com ela aprendi a realidade da aplicação na prática deste modelo.

À equipa de Auxiliares com quem tive o privilégio de trabalhar bem como, ao pessoal auxiliar e à Educadora Vera pelo papel que tiveram na minha integração na instituição, dado que me acolheram muito bem desde o princípio e me ajudaram em tudo o que necessitava.

Aos pais das crianças com quem desenvolvi a minha prática de ensino supervisionada que se disponibilizaram a ajudar-me e a apoiar-me sempre que precisei. Pela colaboração que tiveram sempre que foi necessário nas actividades desenvolvidas na sala e, acima de tudo, confiando em mim para deixarem os seus filhos ao meu cuidado.

Às crianças que muito me ofereceram e permitiram evoluir enquanto futura profissional na área da educação de infância. Obrigada por me ajudaram a concretizar o meu sonho.

Às minhas colegas de curso com quem tive o prazer de partilhar as minhas dúvidas e conquistas, que me ajudaram sempre que necessário. Agradeço-lhes pela amizade construída ao longo destes vários anos. Todos os momentos de trabalho conjunto, o apoio e o sentido de humor sempre presentes, foram também essenciais na concretização deste relatório.

À minha amiga Ana Canivete que esteve sempre do meu lado durante a Prática de Ensino Supervisionada, que me ajudou quando mais precisei, que me emprestou materiais para desenvolver a minha acção e para reflectir sobre esta. E acima de tudo que tirou muitas horas para me apoiar e ajudar.

À minha família, em especial aos meus pais, ao meu irmão, ao João e pais pelo apoio incondicional, compreensão nos momentos de maior indisponibilidade, e por estarem sempre presentes. Agradeço com um carinho muito especial a presença, a partilha, a compreensão e o incentivo fundamentais no desenvolvimento deste relatório.

A todos o meu sincero obrigado

## ÍNDICE

Lista de Siglas	ix
Índice de Quadros	ix
Índice de Figuras	ix
Índice dos Anexos	x
<b>1. Introdução</b>	<b>1</b>
1.1 Sentido(s) em acção: as razões da escolha pela Educação Pré-Escolar	1
1.2 Contextualização e âmbito do relatório	1
1.3 Objectivos do relatório	4
1.4 Estrutura e organização do relatório	4
<b>2. A Instituição Cooperante</b>	<b>6</b>
2.1. Localização geográfica e o meio circundante	6
2.2. Caracterização da Instituição Cooperante	7
<b>3. Os Grupos da Prática de Ensino Supervisionada (PES)</b>	<b>13</b>
3.1. Caracterização sumária dos grupos de Creche e Jardim de Infância	13
3.1.1 Perfil de desenvolvimento da criança	15
3.1.2 Identificação de interesses e necessidades, experiências e competências das crianças nas diferentes áreas curriculares	22
<b>4. Concepção da acção educativa</b>	<b>27</b>
4.1. Breve enquadramento legal da Educação Pré-escolar	27
4.2. Fundamentos da acção educativa na Educação de Infância	33
4.2.1 Princípios chave adoptados na acção educativa	33
4.2.2. O modelo curricular do Movimento de Escola Moderna (MEM)	34
4.2.3. A metodologia de Trabalho de Projecto	37

4.3. A importância da organização do espaço e dos materiais	40
4.4. A organização do tempo: uma dimensão fundamental na dinâmica educativa	45
4.5. A avaliação na Educação Pré-escolar	47
<b>5. A Intervenção Educativa na Prática de Ensino supervisionada</b>	<b>49</b>
5.1. Propostas e mudanças desenvolvidas durante a minha intervenção educativa	49
5.2. Reações e participação na mudança	50
5.2.1 Enriquecimento do espaço e materiais	50
5.2.2 Trabalho com famílias e comunidade	53
5.2.3 Área das ciências	60
5.2.4 Planeamento e avaliação	64
5.2.5 Intervenção ao nível das atitudes para uma sociedade mais sustentável	65
5.2.5.1. O projecto " A água"	65
5.2.5.2. Desenvolvimento do projecto: as possibilidades, os constrangimentos e as aprendizagens	66
5.3. Planear para intervir: o planeamento no decorrer da PES	74
5.4. Os processos que suportam a acção no contexto: a reflexão como caminho	77
5.4.1 Perfil de implementação do MEM	77
5.4.2 Os diários de professores (caderno de formação)	80
<b>6. Considerações finais</b>	<b>82</b>
<b>Bibliografia</b>	<b>86</b>
<b>Referências Legais</b>	<b>90</b>
<b>Anexos</b>	<b>91</b>



## **LISTA DE SIGLAS**

**CAOC** - Centro de Actividades Ocupacionais dos Canaviais

**CME** - Câmara Municipal de Évora

**IEFP** - Instituto de Emprego e Formação Profissional

**ISSS** - Instituto de Solidariedade e Segurança Social

**ME** - Ministério da Educação

**MEM** – Movimento da Escola Moderna

**PES** – Prática de Ensino Supervisionada

**UE** - Universidade de Évora

## **ÍNDICE DE QUADROS**

**Quadro 1** - Distribuição das crianças pelas diferentes salas na Instituição

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

**Figura 1** - Distribuição das crianças por género na Creche

**Figura 2** - Distribuição das crianças por género no Jardim de Infância

**Figura 3** – As crianças a explorarem as diferentes roupas

**Figura 4** – As crianças a explorarem as flores

**Figura 5** – A área das almofadas remodelada, com as fotografias da família de cada criança

**Figura 6** – As crianças a observarem o Senhor Borbinha a cavar

**Figuras 7 e 8** – O Panfleto (frente e verso)

**Figura 9** – O cartaz

**Figura 10** – A maquete

---

## **ÍNDICE DOS ANEXOS**

**Anexo 1** – Perfil de Implementação do MEM

**Anexo 2** – Planificações cooperadas de Creche e Jardim-de-Infância (Início e final da Prática de Ensino Supervisionada)

## **1. Introdução**

### **1.1 Sentido(s) em acção: as razões da escolha pela Educação Pré-Escolar**

A minha escolha pela Educação Pré-Escolar prende-se ao facto de gostar muito de crianças e à relação que estabeleci com uma Educadora que tive na minha experiência enquanto aluna e que me marcou para sempre. A minha convicção de vir a ser Educadora de Infância nunca foi abalada, pois desde muito cedo essa foi, sempre, a minha opção.

Ao completar a Licenciatura em Educação Básica, tínhamos pela frente duas vertentes a escolher: Mestrado em Educação Pré-Escolar ou Pré-Escolar e 1º ciclo, como a formação que escolhi na licenciatura foi sempre mais virada para a Educação Pré-Escolar e creche, dado que era essa formação que desejava, não tive dúvidas em escolher a primeira vertente.

### **1.2 Contextualização e âmbito do relatório**

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, foi-nos proposto, pelas docentes, que realizássemos um relatório da nossa prática profissional desenvolvida no âmbito da PES, nas diferentes valências, sendo este um requisito da formação de professores consignado no Decreto – Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro. A prática de ensino supervisionada decorreu na Instituição "Mãe Galinha", numa sala heterogénea de jardim-de-infância, em que as crianças tinham idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, acompanhada pela Educadora Cooperante Marta Raimundo e na Sala de Creche de 1 ano acompanhada pela Educadora e Coordenadora da Instituição Paula Pastaneira. No primeiro semestre desde Novembro até Janeiro, estagiei duas manhãs por semana, ou seja, uma em creche e outra em jardim-de-infância. As três primeiras semanas foram apenas de observação, nas duas seguintes planifiquei uma actividade e a partir da sexta semana planifiquei a manhã toda tanto para creche como para jardim-de-infância. No segundo semestre desde 21 de Fevereiro até 1 de Abril (6 semanas), estagiei todos os dias na sala de creche, e de 4 de Abril a 17 de Junho (10 semanas) em Jardim-de-Infância. Os três primeiros dias foram apenas de observação, nas semanas seguintes

planifiquei os dias inteiros, à excepção de duas tardes semanais em que tínhamos aulas, tanto para creche como para jardim-de-infância. Em contexto de jardim-de-infância tive que produzir um projecto em conjunto com as crianças que mencionarei neste relatório. A Prática de Ensino Supervisionada I foi essencial para conhecer as crianças com quem viria a "trabalhar", a equipa pedagógica que me viria a apoiar e toda a filosofia de uma instituição, onde o maior objectivo é o bem-estar das crianças e de todos os adultos da instituição. Conheci, assim, as salas (creche e jardim-de-infância), as características dos dois grupos, as rotinas e o modelo de trabalho das educadoras.

O Decreto-Lei nº 241/2001, o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, no ponto II alínea 1 refere que o educador *concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas*. Durante a observação na sala tive a oportunidade de observar que a Educadora planeava de acordo com os interesses e as necessidades das crianças por isso, fundamentei-me teoricamente sobre o facto de o Educador ter as necessidades e interesses das crianças no centro da sua acção educativa e planeei e organizei as actividades de acordo com o grupo de crianças, respeitando a sua faixa etária, o trabalho desenvolvido pela educadora na sala, avaliando os processos para descobrir o que poderíamos melhorar, reformular e reorientar, através das reflexões diárias. Estas actividades foram concebidas de modo a fomentar aprendizagens significativas e diferenciadas às crianças, de acordo com as suas particularidades.

O Decreto-Lei nº 240/2001, o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário, divide-se em quatro dimensões: (i) Dimensão profissional, social e ética; (ii) Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; (iii) Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e (iv) Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Na primeira dimensão o professor deve promover aprendizagens fundamentando sempre a sua prática na teoria. Na segunda dimensão o professor deve ensinar com base num currículo. Na terceira dimensão o professor deve exercer a sua profissão de forma integrada. Na quarta dimensão, o professor deve incorporar a formação na sua prática e para isso deve reflectir e buscar partilha com os seus colegas.

A minha formação, no decorrer do Mestrado, esteve sempre alicerçada nestas dimensões. Procurei ter sempre uma atitude profissional, de respeito por todas as

crianças, adultos e famílias. Ao longo da minha prática, e no desenvolvimento do currículo, procurei reflectir constantemente sobre a minha acção, procurando fontes que a permitissem fundamentar teoricamente, reformulando e fazendo ajustes de acordo com o feedback das orientações da supervisão que recebia. Aprender a partilhar, a colaborar e a cooperar na profissão foi uma dimensão que me fez perceber que todos juntos conseguimos fazer melhor, que as idéias se complementam quando pensamos em conjunto e que isso, nos faz crescer. Ao longo da minha formação, senti que fui crescendo, estruturando conhecimentos, ganhando confiança e construindo a minha identidade de futura Educadora.

Considero que se não tivéssemos tido a preparação que tivemos por parte das disciplinas do mestrado e da licenciatura, oferecidas pela Universidade não conseguiríamos realizar um bom estágio. Durante o mestrado houve uma grande ligação entre o estágio que estávamos a realizar e as disciplinas de Pedagogia da Educação de Infância dos 0 aos 6 anos e a de Seminário de Acompanhamento da Prática de Ensino Supervisionada na Educação de Infância. Na primeira disciplina elaborámos um trabalho que iríamos aplicar no estágio, na parte investigativa da PES (que irei relatar no capítulo 5, no ponto 5.4), na outra disciplina partilhávamos com as professoras e as nossas colegas as aprendizagens e dificuldades que íamos tendo no decorrer da nossa prática. Através dessa partilha buscávamos possíveis soluções ou outras visões sobre a temática que estávamos a abordar para que melhorássemos a nossa prática. Também partilhámos as vivências que tivemos no decorrer dos projectos, com essa partilha conseguimos ter feedback por parte das professoras e colegas e melhorarmos alguns aspectos fundamentais do mesmo. Para que este projecto fosse realizado com sucesso, tivemos na licenciatura uma disciplina de Projectos de Intervenção em Contextos Educativos Não Formais, onde já tínhamos abordado a metodologia de trabalho de projecto e já tínhamos realizado um projecto noutros contextos, a qual fomos recordar para a elaboração do projecto desenvolvido na PES. Também a prática que tivemos ao longo da licenciatura contribuiu para que encarássemos o estágio de forma mais confiante. Sem dúvida que sem os conhecimentos prévios abordados na licenciatura e ao longo do mestrado não teríamos conseguido encarar o estágio de forma reflexiva e interpretativa que nos permitisse perceber o que é ser Educador de Infância.

### 1.3 Objectivos do relatório

Este relatório final tem como objectivos: (i) descrever e reflectir sobre a prática de ensino supervisionada nas valências de creche e jardim-de-infância, sendo o foco principal essa prática; (ii) tornar evidente a intencionalidade educativa das acções (observação, planificação, acção, avaliação) e (iii) problematizar a acção do educador em função do contexto.

### 1.4 Estrutura e organização do relatório

No que concerne à estrutura e organização do relatório, este encontra-se disposto da seguinte forma:

Na primeira parte do relatório irei apresentar uma breve caracterização da instituição "Mãe Galinha", que descreverá a localização geográfica e o meio circundante. A caracterização da instituição fi-la com base numa entrevista à Coordenadora da Instituição, através da análise do Projecto Educativo da Instituição e com a informação recolhida durante a observação participante. Seguidamente centrar-me-ei nos grupos da Prática de Ensino Supervisionada, onde irei fazer a caracterização sumária do grupo de creche e de jardim-de-infância através da identificação de interesses e necessidades, experiências e competências das crianças nas diferentes áreas curriculares e do perfil de desenvolvimento da criança. Esta informação foi recolhida através de conversas informais com as Educadoras, da análise do Projecto Curricular de sala e da minha observação participante. Posteriormente, apresentarei a concepção da acção educativa, onde irei fazer um breve enquadramento legal da Educação Pré-Escolar, sem esquecer a Creche e fundamentar a acção educativa na educação de infância através dos princípios chaves adoptados nesta acção, do modelo curricular do Movimento da Escola Moderna e da metodologia de Trabalho de Projecto. Também irei falar sobre a importância da organização do espaço, dos materiais, do tempo e da avaliação na Educação Pré-escolar. Esta informação foi recolhida através de conversas informais com as Educadoras, da análise do Projecto Curricular de sala e da minha observação participante. Logo após, irei apresentar a Intervenção Educativa na Prática de Ensino Supervisionada, onde irei centrar-me no planeamento, na minha intervenção,

nos processos que suportam a acção no contexto: Perfil de Implementação do MEM e diários de professores, e por último no projecto da água transmitindo as possibilidades, constrangimentos e aprendizagens.

Finalmente, e apesar de ir reflectindo ao longo do relatório, reflectirei nas considerações finais, sobre a forma como se realizou o estágio nestas duas valências, bem como as minhas dificuldades que senti ao longo da PES e as aprendizagens que considero ter conseguido. As referências bibliográficas serão apresentadas no final com a inclusão de todos os documentos e livros em que me baseei, para desenvolver este relatório final.

## 2. A Instituição Cooperante

### 2.1 Localização geográfica e meio circundante

Esta instituição está situada no Bairro da Casinha na Rua Dr.<sup>a</sup> Isabel de Castro, nº 5 em Évora e denomina-se "Mãe Galinha". A sua localização não é muito privilegiada, pois situa-se num bairro que fica na zona limítrofe da cidade de Évora, o que traz dificuldades à acção das Educadoras quando têm que planificar visitas. Como a "Mãe Galinha" se situa no bairro da Casinha Norte, a maioria das crianças é, naturalmente, desse bairro, mas não só, há muitas crianças que moram nas zonas periféricas ao bairro, coexistindo uma grande diversidade de culturas.

O Bairro da Casinha Norte é um bairro, maioritariamente, de casas de habitação. Existem vários cafés e do outro lado da rua principal situa-se o Parque de Campismo. A cerca de 500m existe o Bairro da Casinha Sul que tem recursos de comércio como lojas e oficinas de carros, uma creche e jardim-de-infância, dois lares e uma capela da paróquia. Perto do bairro existe o Macdonald's, o hipermercado Continente, lojas de compra e venda de automóveis como a Mercedes, a empresa "Carnes Assuda", e a lavagem de carros "Elefante Azul".

A instituição tem bons acessos rodoviários. Não é um espaço fechado, havendo contacto com o ar livre através dos pátios, um situado no piso superior e outro no rés-do-chão, o que potencia a interacção entre os diferentes grupos. É uma instituição pequena onde existe uma partilha muito grande entre os profissionais o que beneficia a educação das crianças. Embora seja uma instituição fora da cidade, beneficia de um jardim próximo que possibilita as saídas dos meninos da creche e jardim-de-infância e potencia muitas aprendizagens. Tentei potenciar o espaço ao máximo para que as crianças enriquecessem as suas vivências e experiências, como irei descrever no capítulo 5, no ponto 5.2.

O contexto tem algumas potencialidades. Dentro do parque de campismo existe uma piscina à qual os pais podem aceder com os filhos. O parque de campismo também permite visitas a fim de que as crianças observem e experimentem o acampar, e obter conhecimentos sobre a vida que as pessoas fazem enquanto estão acampadas. Existe uma creche e jardim-de-infância, já acima mencionados, com os quais se pode estabelecer intercâmbio entre as crianças e troca de informações; no bairro existe a



possibilita de interacção entre diferentes gerações, dado que também existe um lar de idosos, o que, penso, beneficia a criança e os idosos. Numa sociedade cada vez mais indiferente aos idosos penso que podemos desde muito cedo incutir nas crianças o respeito por estas pessoas e transmitir-lhes o quanto elas têm para nos dar e ensinar. O “Elefante Azul” permite que crianças possam observar como se lava e limpa um carro. No Continente podem ir ver, mediante pedido de autorização, como se faz pão, observar frutas e legumes, diferentes tipos de pão e respectivos cereais, diferentes tipos de peixe... e todas as outras secções do hipermercado que podem ser recursos de aprendizagem para além de que podem ainda fazer compras para o lanche ou o almoço, tendo assim oportunidade de usar o euro, fazer contagens, perceber preços... Na empresa “Carnes Assuda” podem ver como é a profissão de talhante e ver como a carne chega ao talho. Nas oficinas de automóveis podem perceber como é a profissão de mecânico.

## 2.2 Caracterização da Instituição Cooperante

De acordo com o projecto educativo da instituição, a “Mãe Galinha” é uma instituição de ensino particular com fins lucrativos, com estatuto de utilidade pública e que foi fundada em Setembro de 2007. Esta instituição, ainda recente, tem um ambiente muito desafiante, pelo facto das Educadoras terem acabado o curso recentemente, pelo que demonstram vontade de aprender, sempre mais umas com as outras, e porque a Coordenadora e proprietária é uma pessoa receptiva à mudança e à melhoria da qualidade das respostas educativas da instituição, o que leva a uma grande cooperação entre toda a equipa. Enquanto estagiária, considero que este ambiente favoreceu as minhas aprendizagens.

A instituição é particular com fins lucrativos. A faixa etária das crianças que a frequentavam situava-se entre os 4 meses e os 6 anos. Relativamente ao nível sócio-económico das crianças, e segundo informações da Coordenadora, estas pertenciam maioritariamente à classe média / alta o que justificava a necessidade das famílias de suportarem os custos da frequência da instituição sem apoios do estado. A “Mãe Galinha” é composta por duas valências de acordo com o quadro que se segue.

Quadro 1- Distribuição das crianças pelas diferentes salas na Instituição

<b>“Mãe Galinha”</b>			
<b>Creche – cerca de 30 crianças</b>		<b>Jardim de Infância – cerca de 25 crianças</b>	
<b>Sala dos ovinhos</b>	4 meses	<b>Sala dos Galarós</b>	3/4/5 anos
<b>Sala dos pintainhos</b>	1 ano		
<b>Sala dos patinhos</b>	2 anos		

Esta instituição tem dois andares, no R/C situa-se o hall de entrada, à sua direita o escritório e a casa de banho para os adultos, em frente a sala dos galarós e dos patinhos e à esquerda o refeitório para as duas salas, ambas as salas têm acesso directo ao pátio o que facilita as experiências integradas ao ar livre. Por exemplo na sala de jardim-de-infância no final da manhã e da tarde as crianças iam sempre ao pátio onde fazíamos diversos jogos e explorávamos o local. No primeiro andar situa-se a sala dos pintainhos e a dos ovinhos. Na sala dos ovinhos existe um dormitório para as crianças. No mesmo andar existe uma despensa, a cozinha com o respectivo refeitório para a sala dos pintainhos e um pátio para estas salas, embora só a sala dos pintainhos tenha acesso directo ao mesmo. No segundo andar existe o dormitório para a sala dos galarós e dos patinhos, uma casa de banho e uma arrecadação. Apenas as crianças mais novas da sala dos galarós (3/4 anos) dormiam à tarde, enquanto isso as mais velhas ficavam na sala com a Educadora a realizar actividades e projectos. Ao dormirem juntamente com as crianças da sala dos patinhos a relação entre elas tornava-se mais próxima pois interagiam umas com as outras. De acordo com Post e Hohmann (2007), a área de dormir deve estar afastada da área de brincar para as crianças não se distraírem com os brinquedos e, se possível, a sala onde as crianças dormem deve ser isolada. Ao dormirem todos juntos, as crianças mais novas podem apoiar-se nas mais velhas. E isso verifica-se no dormitório da “Mãe Galinha”, pois está isolado do barulho existente na instituição. Este espaço é amplo, as camas estão sempre prontas e notava-se que existia uma maior proximidade entre as crianças.

Relativamente aos recursos humanos, a instituição tem uma directora pedagógica, duas educadoras em creche, uma das quais é a directora e uma em jardim-de-infância, quatro auxiliares de acção educativa em creche e uma em jardim-de-infância. Existe ainda uma empregada auxiliar / ajudante de copa. No que concerne aos

recursos materiais, todas as salas estão equipadas com material adequado às idades das crianças (ver análise mais aprofundada no capítulo 4, no ponto 4.3).

De acordo com informações cedidas pela Coordenadora, esta instituição rege-se, para além dos Estatutos, também por um Regulamento Interno onde especifica os deveres e direitos dos pais, enquanto clientes da instituição, os pagamentos, a indumentária a usar e os dias de fecho.

No que se refere a contactos e parcerias a Instituição tem-nos com as seguintes entidades: Instituto de Solidariedade e Segurança Social (ISSS), Ministério da Educação (ME), Câmara Municipal de Évora (CME), Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), Quinta Pedagógica do Pomarinho, Universidade de Évora (UE), Academus, Cruz Vermelha, Unidade de Saúde, Clínica Bacellar, Clínica Papás e Bebés, Associação de moradores, CAOC (centro de actividades ocupacionais dos canaviais), Comunidade local.

De acordo com Paula Pastaneira, a instituição tem algumas parcerias nomeadamente com a Segurança social e Ministério da Educação. Estas, são efectuadas através de informações que sejam úteis para projectos. Com o Ministério da Educação (ME), existe um protocolo de redução das mensalidades para o jardim-de-infância. Com a Câmara Municipal de Évora (CME) através de projectos que surjam, ex: loja dos sonhos, autocarros para passeios. Com o Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) existe um protocolo para estágios. Quanto à Quinta do Pomarinho existem visitas mensais à mesma e a possibilidade de se usufruir de actividades pedagógicas de tempos livres. Com a Universidade de Évora (UE) existe uma cooperação no âmbito da supervisão pedagógica. Com a Unidade de saúde existem sessões de esclarecimento aos pais, consultas de despistagem às crianças de jardim-de-infância (visão, audição, oral e obesidade), este ano enquanto estive a estagiar houve consultas de despistagem no âmbito da obesidade e uma sessão de esclarecimento aos pais e funcionários sobre doenças e medicação nestas idades. Com a Associação de Moradores existe o aluguer do espaço para festas de Natal. No Centro de Actividades Ocupacionais dos Canaviais (CAOC) existe o intercâmbio entre os utentes do centro e as crianças, como por exemplo no S. Martinho.

A minha inserção na comunidade talvez não foi muito facilitada, isto porque eu não fui apresentada aos pais como estagiária. Apenas quando comecei a intervir no segundo semestre é que a Educadora de creche me apresentou a todos os pais da sua

sala e explicou o motivo pelo qual eu ali estava. A partir daí a comunicação foi fluída e a inserção e comunicação facilitadas.

O horário de funcionamento da instituição é das 7h45m às 19h00m e esta encontra-se fechada nos últimos 15 dias de Agosto, véspera de Natal, véspera de Ano Novo, Segundas-feiras de Carnaval e Páscoa. Como a instituição é particular, tenta dar respostas suficientes aos pais, por isso, tem o horário alargado. No entanto, dá que pensar que crianças tão pequenas cheguem à instituição por volta das 8h00m e saem apenas quando esta fecha. Passam demasiado tempo na instituição e muito pouco tempo com a família. Será que estas crianças têm uma boa qualidade de vida?

No que diz respeito às respostas educativas, penso que são as melhores e são individuais, mas o que é facto é que o horário da Educadora é até às 16h45m e depois ficam com a Auxiliar o restante tempo. Também o que acontecia era que as crianças estavam sempre no mesmo local a maior parte do dia, faltando assim um espaço familiar durante grande parte do dia.

De acordo com Paula Pastaneira, o colégio Mãe Galinha objectiva uma Pedagogia de participação, em que o Educador deve estruturar o ambiente, escuta e observa o seu grupo de modo a planificar e a avaliar, estendendo os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direcção à cultura, apoiando-se na aprendizagem pela descoberta. O objectivo desta Pedagogia de participação reflecte a promoção do desenvolvimento, envolvendo todos no processo de aprendizagem, dando significado à experiência e à avaliação formativa, centrada nos processos. Espera-se que às crianças sejam asseguradas as necessidades básicas, que sejam felizes no nosso / seu espaço, que desenvolvam competências de destreza, que aprendam normas e valores, que participem em actividades úteis para o seu desenvolvimento global, para a sua inserção social, para o seu sucesso na escola e, tudo isto, sob uma perspectiva de educação para a cidadania presente e futura. Existe a possibilidade das crianças de jardim-de-infância participarem na tomada de decisões sobre a sua vida, isto porque a Educadora rege-se pelo Movimento da Escola Moderna, um movimento democrático em que a participação activa da criança é fundamental (ver análise mais aprofundada no capítulo 4, no ponto 4.2.2). Em creche a tomada de decisões é mais centrada na Equipa do que nas crianças.

Na instituição existe a partilha do trabalho desenvolvido entre educadoras através de informações e experiências que contribuem para a melhoria do trabalho

colectivo. Segundo Paula Pastaneira, existem reuniões semanais com as educadoras e sempre que se achar pertinente existem também reuniões com as auxiliares. Contudo, acho que as reuniões com as auxiliares também deveriam ser semanais, ou mesmo reuniões conjuntas, isto porque elas fazem parte da equipa. Nessas reuniões semanais, as Educadoras trocam ideias e confrontam opiniões dentro de várias temáticas: informação geral; partilha de práticas e dúvidas que surjam; programação de efemérides; partilha de informação profissional, que cada uma busca noutros locais (formação); tomada de decisões conjuntas relativamente a questões de funcionamento, ou outras, que a coordenadora considere pertinentes. Ao longo do meu estágio não me foi possível assistir ou participar em nenhuma reunião de equipa, porque coincidiam com as tardes em que tinha de me deslocar aos seminários de acompanhamento da PES na Universidade. Por vezes sabia as temáticas das reuniões porque a Educadora me dizia. No entanto, existia um clima de comunidade de aprendizagem, as ideias eram trocadas entre todas para depois serem abordadas na reunião, como foi o caso da remodelação do espaço exterior, primeiro todas participaram através de ideias e só depois houve a reunião para as debater.

A instituição dá liberdade aos seus Educadores na sua intervenção. Ainda segundo Paula Pastaneira cada Educadora, consoante o seu projecto, envolverá os pais no processo educativo. A instituição costuma promover com frequência reuniões de pais e Workshops ao longo do ano com a comunidade, para que esta veja o trabalho realizado pelas crianças naquela instituição e para que esta ainda aprenda mais sobre a infância, só assisti a um que foi sobre a saúde e a medicação nas crianças. Por outro lado, fomentam-se as visitas a lojas, ao parque de campismo, passeios pelo bairro, etc., para que as crianças conheçam a comunidade onde estão inseridas e possam vivenciar e explorar o ambiente que as rodeia.

A instituição é muito acolhedora e tem condições favoráveis à prática profissional, existindo um bom ambiente entre os profissionais, encarregados de educação e crianças. Centra a sua actividade essencialmente na educação e na aprendizagem das crianças promovendo a autonomia nas crianças sabendo que cada uma é diferente da outra e tem as suas necessidades e interesses.

Existe uma constante preocupação da directora com a satisfação dos pais. São feitos inquéritos sobre o que estes pensavam do espaço, da qualidade e para darem possíveis sugestões de melhoramento. Penso que é também uma forma de dar voz aos

pais e assegurar-lhes uma participação na resposta educativa dos filhos. No entanto, penso que às vezes esta participação traz aspectos negativos que derivam do excesso de zelo dos pais. Um exemplo foi o facto de a Educadora de Creche e Coordenadora não deixar as crianças irem ao pátio durante o Inverno, porque os pais tinham medo que elas ficassem doentes. Ela simplesmente ouviu e aceitou o que os pais lhe disseram em vez de procurar falar com estes sobre a importância extrema das crianças irem até ao exterior e não ficarem confinadas muito tempo na sala. Só depois de uma conversa que houve entre mim, a Educadora e a minha orientadora é que as crianças começaram a ir ao pátio fazer actividades ou brincarem livremente sempre agasalhados para não correrem risco de ficarem doentes. Este aspecto é bastante comum nos dias de hoje em que as famílias têm uma preocupação extrema pelo bem-estar e pela saúde dos seus filhos. Cabe ao Educador explicitar os seus objectivos, o porquê de realizar determinadas actividades e assegurar que, também ele, está ali para garantir a saúde e o bem-estar das crianças, a fim de que as famílias não se sintam inseguras.

### 3. Os Grupos da Prática de Ensino Supervisionada (PES)

#### 3.1 Caracterização sumária dos grupos de creche e jardim-de-infância

A sala de creche tinha treze crianças, o que não estava de acordo com a lei, pois esta prevê no máximo dez a doze crianças nas salas com crianças até aos vinte e quatro meses e dos vinte e quatro aos trinta e seis meses (de acordo com o guião da creche). Isto aconteceu porque existiam crianças que estavam na sala dos ovinhos que quando completaram um ano de idade mudaram-se para esta sala, e se no início do ano esta sala tinha por exemplo dez crianças no final já tinha treze, como foi o caso. Contudo, penso que se devia ter mais atenção para não exceder o limite de crianças. Os bebés necessitam de espaço para desenvolver competências como a marcha por exemplo, se colocarmos mais crianças na sala do que o estipulado pela lei estamos a limitar-lhes o espaço, o que vai comprometer substancialmente a mobilidade e a exploração do mundo, fundamentais para o desenvolvimento do ser humano nesta fase da sua vida. Nesta faixa etária também é fundamental o apoio sistemático por parte do adulto, por isso, as crianças perdem não só o espaço mas também o apoio do adulto. Como defendem Howes e Hamilton (2002:754) *a qualidade do atendimento está intimamente relacionada com o adulto que presta os cuidados. Em contextos onde o adulto pode desempenhar com eficiência as suas funções (...) as crianças são capazes de desenvolver uma maior competência social e cognitiva. A eficiência do educador de infância está ligada às suas características individuais (...) e o rácio adulto-criança.*

Relativamente ao género as raparigas estão em maior número, conforme a figura 1 que se segue.

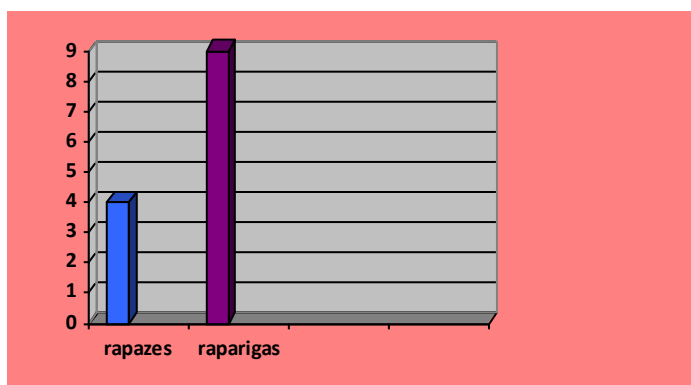


Figura 1- Distribuição das crianças por género na Creche

A maior parte das crianças vieram todas da valência de creche da mesma instituição, excepto quatro crianças que iniciaram a frequência no início do ano. A estas últimas foi necessário despender maior atenção no período de adaptação. Despender tempo, afecto e diálogo atento possibilita a criação de laços. Proporcionar segurança afectiva através de interações positivas é fundamental para as crianças desenvolverem competências cognitivas e sociais (Ainsworth & Bell).

O horário da Educadora de creche era das 7h45m às 16h45m, contudo a maior parte das crianças chegava à sala entre as 9h00m e as 9h30m e saía depois das 17h00m. Com este horário penso que talvez fosse mais rentável para as crianças, que as actividades se prolongassem mais no tempo. Assim, penso que se a Educadora entrasse e saísse mais tarde, nem que fosse uma hora, poderia acompanhar mais tempo as crianças que costumam ficar até depois da sua hora de saída.

A sala de Jardim-de-Infância é heterogénea e tem vinte crianças, três das quais com cinco anos, dez com quatro anos e as restantes sete, com três anos. Neste grupo, a distribuição por género é caracterizada de acordo com a figura 2.

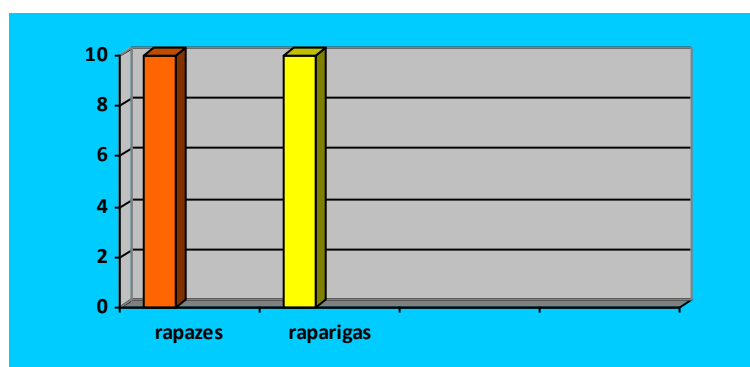


Figura 2- Distribuição das crianças por género no Jardim de Infância

Apenas uma criança entrou de novo na instituição, a Maria João, as restantes vieram da valência de creche. O que indica que o grupo já se conhecia entre si, a instituição e a sua rotina. Uma nova criança vem sempre enriquecer as aprendizagens e as experiências dos colegas e adultos, pois dá também o seu contributo de conhecimentos para que tal aconteça.



O horário da Educadora de jardim-de-infância era das 8h30m às 16h45m. A maior parte das crianças chegava à sala entre as 9h00m e as 9h30m e saía depois das 17h00m, à semelhança das crianças da creche.

### 3.1.1 Perfil de desenvolvimento da criança

Conheci os interesses, as necessidades e as competências das crianças de creche pela observação apoiando-me no perfil de desenvolvimento. Muitas vezes recorria ao perfil para perceber se determinado comportamento se enquadrava em determinada faixa etária, ou mesmo para assinalar o estado de desenvolvimento da criança. Na Creche, ao nível das suas competências, interesses, necessidades e experiências podemos fazer uma análise de acordo com o perfil de desenvolvimento da criança:

*Auto-conhecimento:* Grande parte das crianças reconhecia a sua cara diante do espelho ou ao verificarem a sua fotografia, respondiam com gestos quando diziam o seu nome, e identificavam objectos familiares, só a Leonor e a Daniela é que não o faziam, no caso da Daniela ela dizia que se chamava Mariana e que a irmã é que era a Daniela. Identificavam e nomeavam as partes básicas do corpo em si e no outro, como por exemplo, cabeça, braços, pernas, pés, mãos, cabelo, nariz, boca, língua, olhos, orelhas e joelhos.

*Auto-conceito:* A maior parte das crianças tinha consciência que estavam a ser observadas pelos adultos, mas muito poucos agiam como se fossem capazes de fazer tudo, como o caso da Leonor, da Daniela, da Joana e do Daniel. Demonstravam as emoções adequadas nas diversas situações e tinham preferência por objectos ou pessoas, por exemplo logo ao início notava-se muito que quando as crianças tinham algum problema apoiavam-se só na Auxiliar e na educadora, mas no final já se apoiavam também em mim. As crianças demonstravam atitudes positivas e confiança nas suas possibilidades, à excepção da Leonor. Quando se sentiam desconfortáveis vinham ter com o adulto para pedir ajuda, puxando-o ou chorando. Havia no grupo uma criança que ainda não tinha este tipo de competências pois tinha medo de andar, a Leonor.

*Interação com adultos:* As crianças usavam palavras ou gestos quando queriam alguma coisa ou quando pediam ajuda. Durante as suas brincadeiras olhavam para ver onde estavam os adultos. As crianças expressavam-se directamente ao adulto, recorrendo principalmente à Educadora. Assim sendo, levavam o adulto até ao que queriam através da expressão oral.

*Interação com pares:* As crianças criavam brincadeiras que imitavam a realidade e procuravam estar perto umas das outras para brincarem indirectamente, por exemplo brincavam com o mesmo género de utensílios mas não brincavam uns com os outros. Existiam crianças que preferiam brincar perto de outra criança, denotava-se já algumas interações privilegiadas dentro do grupo, como por exemplo a Sara e a Beatriz costumavam brincar na casinha sempre perto uma da outra e a Joana procurava sentar-se sempre ao lado de outra criança para brincar. No entanto, o egocentrismo próprio da idade criava dificuldades na partilha dos brinquedos. Apenas o Tiago demonstrava visivelmente preocupação quando algum colega chorava. As crianças desta faixa etária, pelas suas características egocêntricas como já referi, e porque são o centro do mundo, não conseguiam brincar umas com as outras mas sim brincavam sozinhas ao lado das outras.

Assim sendo, pude constatar que a interação era mais paralela do que de reciprocidade. Contudo, esta afirmação está hoje em dia posta em causa com estudos que se baseiam numa perspectiva da criança como competente. De acordo com Anjos, Amorim, Vasconcelos e Rossti-Ferreira (2004), a interação social entre os bebés é muito importante para o seu desenvolvimento enquanto seres humanos. A interação entre bebés tem vindo a evoluir e acontece cada vez mais cedo devido à nossa cultura, isto porque cada vez mais as crianças têm sido colocadas desde pequenas em ambientes colectivos, como a creche. Para estes autores os bebés quando nascem vêm com um *reportório biológico complexo, com um alto grau de organização perceptiva e expressiva, com uma capacidade de reconhecer e responder ao outro, o que possibilita estabelecer e maximizar um intercâmbio com o outro social, potencializando sua interação com o mesmo* (Anjos *et al*, 2004:516). Eckerman (1979), Baudonnière (1988), Camaioni (1980) citados em Anjos *et al*, (2004) afirmam que a interação entre bebés explica-se por algo que eles fazem juntos, dirigem gestos um ao outro, têm proximidade e o olhar é recíproco. Lewis e Rosenblum (1975) citados em Anjos *et al*

(2004), questionavam nos anos setenta se os contactos entre bebés teriam algum contributo para o desenvolvimento das suas competências. Ao contrário, Eckerman, Whatley e McGehee (1979), citados em Anjos *et al* (2004), afirmavam que o bebé, mesmo antes de perfazer um ano de idade já sorria, olhava, observava, imitava o outro, exprimia sons à procura do contacto social e oferecia brinquedos ao outro. Já Hartup (1975) e Mueller e Lucas (1975) citados em Anjos *et al* (2004), afirmavam que as amizades recíprocas consistiam nas crianças estando próximas umas das outras e tocando e manipulando o outro, dando ou recebendo algo do outro. Nesta década. Os estudos verificavam que os adultos e os brinquedos eram os mediadores da interacção entre bebés.

Na década seguinte, nos anos 80, o estudo desenvolvido por Baudonnière (1988), citado em Anjos *et al* (2004), refere que o bebé a partir dos 3 meses de idade manifesta interesse em relacionar-se com outros bebés da mesma idade. Já para Hay, Pederson, e Nash (1982) citados em Anjos *et al* (2004), no primeiro ano, o bebé mesmo antes de começar a andar, já faz trocas recíprocas. Os bebés podem interagir entre si mesmo com habilidades limitadas, e esta limitação pode favorecer as interacções pois a dificuldade dos movimentos que a criança tem, acaba por promover encontros mais próximos ou longos com outra criança.

Estes autores (Anjos, Amorim, Vasconcelos & Rossetti-Ferreira, 2004), descrevem um estudo que afirma que quando entram crianças novas na creche, aquelas que já lá estão há mais tempo, voltam a sua atenção aos novos colegas, deixando de lado os brinquedos novos para buscar contacto com os seus novos parceiros.

No estudo desenvolvido por estes autores conclui-se que as crianças até aos dezoito meses de idade interagem umas com as outras e *foi possível, nas duas fases de análise, verificar a ocorrência de um grande número de episódios interativos em que o fazer algo juntos é observado. Os episódios foram identificados como fluidos e entrecortados, mas não como breves* (Anjos, Amorim, Vasconcelos & Rossetti-Ferreira, 2004:521). Os autores advogam que as características do ambiente influenciam a interacção, referindo que a presença dos adultos e os atractivos acabam por desviar a atenção dos bebés do seu pareiro de interacção. Interagir é, na perspectiva destes autores mais do que fazer algo juntos:

A análise possibilitou apreender que não é o fazer algo juntos – o que na maioria das vezes é o comportamento mais facilmente observável e, este sim, breve –, que pode explicar a interação. Aquela análise permitiu ir além desses momentos, permitindo-nos dizer que os eventos interativos abarcam muito mais do que esse fazer algo juntos, sendo o comportamento regulado, mesmo à distância, ou ainda, mesmo que um dos parceiros não saiba que está regulando o comportamento do outro. Os processos passaram, assim, a ser entendidos dentro de um “campo interativo”, onde há interesses pelo outro, orientação de comportamentos dirigidos e derivados pelo outro, além de regulação de suas ações pela ação do outro (Anjos, Amorim, Vasconcelos & Rossetti-Ferreira, 2004:521)

A observação que atrás referi (de que as crianças procuravam brincar perto umas das outras, mas não umas com as outras) levou-me a procurar na investigação mais elementos para a sua compreensão. Entre as várias pesquisas que efectuei, selecionei o estudo dos autores de quem transcrevo um excerto da conclusão do estudo que desenvolveram, que incluo aqui para ilustrar e que, penso, respondeu às minhas inquietações. De facto, o contexto da sala da creche onde as crianças interagem é um “campo interativo” onde há interesses pelo outro, comportamentos dirigidos e originados pelo outro onde as acções de uns acabam por regular a acção dos outros. Deste modo, penso que posso afirmar que a minha observação anterior não estava correcta, ou seja o que observei foram episódios esporádicos no território interativo em que, apesar de não ter existido trocas directas, não me permitem concluir que não existia interacção recíproca.

*Auto-regulação:* Quando as crianças olhavam para algo que não podiam mexer diziam logo “Não”, a Leonor era a única que não o fazia. Quando estavam tristes confortavam-se perto das fotografias da família ou do adulto. Quando tinham fome diziam “Papa” e quando queriam um objecto expressavam essa necessidade. As crianças expressavam-se directamente ao adulto quando tinham alguma dúvida ou dificuldade, recorriam principalmente à Educadora. Levavam o adulto até ao que queriam, através da expressão oral, para suprir as suas necessidades.

*Compreensão da linguagem:* As crianças compreendiam a linguagem oral demonstrando uma capacidade crescente para estabelecer comunicação com os outros ou em usar essa linguagem. Todas viravam-se quando se dizia o seu nome e as mais novas compreendiam pedidos simples, as mais velhas já compreendiam pedidos que

implicassem a realização de duas tarefas e compreendiam os nomes daquilo que lhes era familiar, tanto de pessoas, como objectos.

*Expressão da linguagem:* Algumas crianças não se conseguiam expressar através de palavras, principalmente as mais novas, então faziam-no através de gestos e do apontar, como o caso da Daniela, da Leonor, do Santiago, da Eva, do Tiago, da Matilde. Das mais velhas, havia crianças que já conseguiam combinar palavras e faziam sequências simples, à excepção da Daniela, do Daniel, do Simão, do Santiago, do Tiago e da Leonor. Perguntavam e respondiam a questões simples e articulavam todas as sílabas, como a Inês, a Beatriz e a Sara. A maior parte das crianças estavam situadas na palavra-frase onde uma palavra significava uma frase inteira. Havia crianças que já faziam pequenas frases.

*Interesse em aprender:* As crianças adoravam explorar o ambiente que as rodeava, e realizavam novas actividades com materiais que nunca tinham contactado antes. Gostavam de explorar e de vivenciar acontecimentos, como a chuva, excepto uma das crianças que evidenciava ainda algumas dificuldades pois não gostava muito de fazer coisas novas, a Daniela.

*Competências cognitivas:* As crianças usavam objectos de forma combinada e já conseguiam construir pequenos puzzles, contudo a Daniela, o Santiago, o Simão, o Tiago e a Leonor tinham alguma dificuldade em construir puzzles e só exploravam as peças destes. A maioria já se encontrava no início do jogo simbólico, especialmente as raparigas, pois eram aquelas que gostavam de brincar na casinha. Quando queriam algo e não conseguiam chegar lá pediam ajuda a um adulto, contudo, recordavam-se sempre da localização dos seus objectos favoritos. Eram atentas e estavam concentradas no desenvolvimento das actividades, principalmente nas que gostavam mais. As mais velhas já identificavam e nomeavam as cores primárias, como a Beatriz e a Sara.

*Conceito de número:* As crianças mais velhas já contavam até três mas apenas algumas usavam palavras que identificassem, como o caso da Sara, da Beatriz, da Laura, da Inês, do Simão e da Joana. Uma criança já contava até dez, a Joana.

Compreendiam o conceito de «*mais*» principalmente quando estava envolvido com a comida ou a brincadeira.

*Medida, ordem e tempo:* As crianças punham e tiravam os brinquedos das caixas quando queriam brincar e na hora da arrumação. O grupo conhecia as rotinas aplicava-as sem problema e sempre que tinham dificuldade dirigiam-se a um adulto. Nem todas mostravam interesses por padrões, como a Daniela, a Matilde, o Santiago, o Simão e a Inês. Empilhavam já três ou quatro blocos e compreendiam os conceitos de antes e depois. Já tinham as noções de tempo: dia / noite, depressa / devagar e de espaço: de pé / deitado / sentado, grande / pequeno, dentro / fora, em cima / em baixo / debaixo de, à frente / atrás.

*Conceitos de matemática:* A maior parte das crianças já conseguia arranjar objectos em linha e explorava as reacções espaciais, mas tinham dificuldade em classificar e organizar por grupos os objectos como o caso da Leonor, do Tiago, do Simão, da Joana, do Santiago, da Matilde, da Eva e da Daniela. Já conseguiam emparelhar e associar cores e formas iguais.

*Competências de leitura:* As crianças identificavam as acções de um livro e reconheciam símbolos do contexto, no entanto nem todas as crianças conseguiam memorizar frases como o caso da Daniela, do Daniel, da Leonor e do Tiago. Existiam tentativas de recontar histórias a partir das imagens, descrevendo-as, a Inês fazia muito as descrições das imagens que via em livros e revistas.

*Interesse em livros e outros materiais escritos:* As crianças sabiam manusear os livros, demonstravam prazer quando se lia histórias e gostavam de explorá-los sentadas no tapete.

*Motricidade global:* Grande parte das crianças já se calçava e descalçava sozinha na hora do repouso, quando tinham botas com atacadores é que era complicado para executarem esta rotina, como a Inês, a Sara, o Santiago, o Simão, a Beatriz e a Laura. Andavam bem para a frente, para trás e por vezes corriam dentro da sala. Quando tal acontecia desviavam-se dos objectos espalhados no chão. Grande parte das crianças

já subia as escadas agarradas ao corrimão. Já apanhavam uma bola segurando-a com os braços e mãos. Já andavam de triciclo, no entanto, não utilizavam os pedais na maior parte do tempo, tentavam utilizá-los mas maioritariamente andavam com os pés no chão.

*Capacidades motoras finas:* As crianças usavam e manuseavam muito bem os pincéis e seguravam nos objectos com uma mão e manuseavam-nos com a outra. Alguns já dobravam o cobertor e criavam estruturas com nove blocos. Pegavam adequadamente nos lápis, canetas, talheres, viravam as páginas dos livros, abriam as portas, rodavam os manípulos e seguravam bem nos objectos. Havia uma criança, a Leonor, que não comia sozinha, por dificuldades motoras.

*Hábitos saudáveis:* A maioria das crianças já lavava e secava as mãos sem ajuda do adulto e, grande parte, tentava novos alimentos, à excepção da Joana e da Daniela, no entanto, poucas eram as que usavam lenços sem a ajuda dos adultos.

*Comportamentos de segurança:* As crianças prestavam atenção às instruções de segurança que o adulto recomendava. Existia uma vigilância permanente dos adultos que, de forma sustentada, iam sistematicamente recordando às crianças os comportamentos de segurança.

*Aceitação da diferença:* Na instituição não se encontravam crianças de raças ou etnias diferentes, contudo, as crianças reparavam e davam conta da diferença, principalmente a Joana e o Tiago, quando os bebés estavam na nossa sala, ou seja, durante o acolhimento. Também reconheciam as diferenças individuais de cada um.

*Escrita:* As crianças faziam garatujas com lápis, mas grande parte não os identificava como o caso do Tiago, da Leonor, da Eva, da Matilde, do Daniel, do Santiago e do Simão. A maior parte ocupava a folha toda, sendo o traço visível.

Este grupo adorava actividades de exploração dos mais diferentes materiais. As crianças colaboravam tanto com a Educadora como comigo quando eram solicitadas. O grupo fez uma grande conquista que foi a de conseguirem estar sentados no tapete a

ouvir uma história ou a comerem bolacha e a conversarem, o que não foi fácil com crianças de um ano. No final do ano observei que se tinham criado vínculos comigo devido à grande aproximação e solicitação por parte das crianças.

### **3.1.2 Identificação de interesses e necessidades, experiências e competências das crianças nas diferentes áreas curriculares**

O conhecimento prévio das crianças e do grupo é fundamental para planificar e desenvolver a acção educativa. De acordo com Mary Hohmann (1996), a observação não serve só para analisar as crianças, mas também para formar educadores. Os adultos que observam, partilham experiências e fazem um planeamento em conjunto *conseguem reforçar a sua capacidade para compreender e apoiar tanto as crianças como os outros adultos* (Hohmann, 1996:199). Adquirimos a informação necessária das crianças se centrarmos a observação nestas e no adulto. A observação é fundamental para que tal aconteça, e deve ser longitudinal, ou seja é necessário tempo para o conhecimento. Para além da observação é fundamental conversar com a equipa, sobre as perspectivas que temos acerca das competências e interesses das crianças bem como, o porquê de realizarmos determinada actividade. É ainda crucial conhecer a criança através da família. Através dessas conversas e da própria intervenção apercebemo-nos das suas necessidades e interesses.

Segundo Smith, Cowie e Blades (2001), o professor deve fazer um esforço para se adaptar à criança pois as crianças aprendem a partir da acção e não de observações passivas. Assim, deve-se perceber que a aprendizagem activa tem como finalidade uma compreensão mais profunda da realidade. *É uma abordagem (...) que permite às crianças o pleno uso das competências que estão a despertar* (Brickman & Taylor, 1996:12) logo, devem ser-lhe proporcionadas oportunidades de acção e interacção em ambientes apoiantes, numa óptica de resolução de problemas, de modo a que o Educador, através da retroacção do seu apoio coerente e contínuo, consiga um conhecimento completo dos interesses e das motivações das crianças a fim de que mais facilmente possa proporcionar-lhes conteúdos curriculares significativos que se irão traduzir em aprendizagens significantes.



Ao nível das suas competências, interesses, necessidades e experiências das crianças do jardim-de-infância podemos fazer uma distinção entre os vários domínios das Orientações Curriculares:

*Área da formação pessoal e social:* As crianças revelavam competências, autonomia e respeito na interacção com os pares e adultos, tinham a consciência de si e do outro, eram independentes e sabiam partilhar.

Ao nível de comportamento, os conflitos que existiam entre as crianças eram resolvidos, quer pelas crianças autonomamente, quer através do diário de turma. Apesar de ter sido trabalhado ao longo do estágio, algumas crianças do grupo, no final do ano, ainda demonstravam dificuldade em esperar a vez. Eram crianças autónomas ao nível da higiene, da organização e arrumação do material de trabalho, da alimentação e vestuário e preenchiam os diversos instrumentos de pilotagem sozinhos ou com a ajuda dos colegas. As crianças mais novas, o Pedro, o Martim, a Leonor, o Miguel, o Francisco, a Luana e a Alexandra tinham alguma dificuldade a preencher o mapa de presenças sozinhos e com a ajuda dos colegas, recorrendo à ajuda do adulto. Isto porque apesar de reconhecerem o nome não conseguiam fazer a correspondência com o dia. Eram crianças muito responsáveis nomeadamente nas suas tarefas semanais, mesmo que não se lembrassem que era o dia delas, os colegas lembravam-nas.

*Domínio da Expressão Motora:* As crianças demonstravam coordenação motora dos movimentos amplos, adoravam fazer jogos e todo o tipo de actividades desta área. Os mais velhos tinham a lateralidade definida. Conseguiam lançar e apanhar uma bola, trepar e suspender-se, saltar, saltar em profundidade, correr, deslizar, baloiçar e rodopiar, seguiam vários ritmos e várias direcções, revelando equilíbrio corporal. Os mais novos ainda se atrapalhavam um pouco estando em processo de aquisição destas competências, como a Leonor, o Pedro, o Francisco, o Miguel e a Alexandra. Por vezes quando era hora do recreio, as crianças vinham ter comigo para desenvolvermos jogos novos ou mesmo outros antigos do seu interesse.

No que concerne às diferentes partes do seu corpo e dos colegas conseguiam identificar e nomeá-las. Não revelavam dificuldades na motricidade fina, manipulando com destreza diversos objectos e cortavam bem com a tesoura.

*Domínio da Expressão Dramática:* As raparigas eram as que demonstram maior preferência por este domínio, principalmente com o faz de conta, através de brincadeiras representativas do quotidiano, principalmente a Alice, a Beatriz, a Maria e a Carolina. No entanto, os rapazes por vezes juntavam-se a elas, principalmente o Pedro. Existia um baú na sala com diversas roupas que eram utilizadas pelas crianças para encarnarem personagens do dia-a-dia e brincarem umas com as outras. Eram capazes de se expressar e comunicar através do próprio corpo, e atribuíam significados múltiplos aos objectos que utilizavam. Gostavam de fazer dramatizações principalmente sobre as histórias e vivências do quotidiano, mais significativas para eles. Durante a intervenção, elas desenvolveram a dramatização de duas histórias englobadas em dois projectos diferentes, que foram do seu interesse.

*Domínio da Expressão Plástica:* As crianças adoravam e demonstravam bastante interesse pelas actividades realizadas neste domínio, revelando bastantes competências ao nível da criatividade e imaginação. Na sala existia diversidade de materiais o que estimulava o interesse e a criatividade das crianças. Eram capazes de exteriorizar as imagens que construía interiormente no papel, recriavam momentos vividos através dos registos e conseguiam identificar e nomear as cores. Sabiam aplicar as regras de utilização dos materiais disponíveis nesta área.

*Domínio da Expressão Musical:* As crianças identificavam e reproduziam sons da natureza, eram capazes de compreender e memorizar as letras das canções e de discriminar os sons das mesmas. Expressavam, através da dança, a forma como sentiam a música. Eram capazes de sentir o contraste do som / silêncio. No entanto, havia crianças que ainda não se sentiam muito à vontade nesta área e raramente cantavam, tanto nas aulas de música (actividade extracurricular que as crianças tinham à Sexta-feira de manhã) como na sala e, quando se sentiam observados, ficavam envergonhados, como o caso do Miguel, do Martim e do Francisco.

*Domínio da Linguagem Oral e Escrita:* As actividades deste domínio despertavam mais atenção nas crianças mais velhas, como o André, o Afonso e o Clement. Os mais novos expressavam-se mais através do desenho. Revelavam competências ao nível do contacto com a escrita. Estavam familiarizados com os

símbolos, identificavam e nomeavam consoantes e vogais e alguns já interiorizavam a sequência do alfabeto. Copiavam textos, como as novidades e registos, o seu nome e outros do seu interesse, usando adicionalmente o computador, no Word para esse efeito. Também os mais pequenos faziam muitas tentativas de escrita, tentando copiar o que se escrevia especialmente o seu nome, sendo esta uma área que todas as crianças tinham curiosidade e desejo de aprender. Eram muito interessados em ouvir histórias. Existiam duas crianças bilingues na sala, com domínio da Língua Portuguesa. Houve uma grande evolução das crianças do semestre passado para este, a este nível. As crianças eram permanentemente encorajadas pelos adultos a narrar acontecimentos, reproduziam histórias sobre diversas temáticas, debatiam em comum as regras do grupo, negociavam a distribuição de tarefas, planeavam o que se pretendia fazer, questionavam, transmitiam mensagens ou recados, imitavam a escrita, reconheciam e transcreviam os nomes, comparavam letras e palavras que se repetiam noutras frases, reproduziam algumas palavras, representavam simbolicamente palavras ou textos.

*Domínio da Matemática:* As crianças mais velhas revelavam melhor a interiorização de conceitos espaciais e temporais, como a Carolina, o André e o Clement. Emparelhavam, associavam, ordenavam e seriavam por tamanho, cor, forma e quantidade. Sabiam fazer relações numéricas, formavam conjuntos e tinham sentido do número. Conseguiram formar sequências lógicas, tinham a noção de tempo, manipulavam e exploravam objectos no espaço e conseguiram resolver situações problemáticas. Reconheciam os números sem contar. Todos utilizavam o “mais” e “menos” para comparar quantidades ou números, sendo muito visível quando se faziam actividades de culinária. Conheciam padrões simples e construía padrões, sabiam os nomes das figuras geométricas mais simples.

Neste domínio as crianças mais novas ainda baralhavam-se na contagem e não sabiam escrever o número correspondente ao que contavam, como o caso do Pedro, Leonor, Alexandra, Francisco, Sama e Miguel. Todos ainda tinham alguma dificuldade em numerar os dias da semana e os meses, ou mesmo, identificarem em que dias da semana estavam.

*Área de Conhecimento do Mundo:* As crianças mais velhas revelavam muita curiosidade e interesse por esta área. De acordo com os seus interesses faziam-se muitas

visitas de estudo. Das diversas áreas que o conhecimento do mundo engloba, tinham um maior interesse pelas ciências e pela realização de experiências. Sabiam nomear as suas sensações e sentimentos, sabiam identificar-se e situar-se socialmente numa família ou noutros grupos sociais. Conheciam alguns aspectos do ambiente natural e social, o seu corpo, o habitat e costumes dos animais e tinham conhecimento do mundo físico. O grupo era muito trabalhador e colaborava muito, com os adultos quando solicitado. Eram muito curiosas e interessadas, queriam saber sempre mais, existindo também uma grande cooperação entre as crianças mais velhas e as mais novas. Como é um grupo heterogéneo, as aprendizagens eram facilitadas para os mais novos, dado que os mais velhos os ajudavam, assim sendo estes sentiam uma maior responsabilidade para aprenderem e ensinarem os outros, pois a melhor maneira de aprender é a ensinar. Por exemplo, relativamente às experiências a Educadora primeiro realizava com os mais velhos, na hora que os mais novos estavam a dormir, e no dia seguinte estes faziam-na de novo e explicavam aos mais novos o processo e as conclusões que tiravam. Isto acontecia também com os projectos, pois através das comunicações, as crianças comunicavam aos restantes o que iam aprendendo no decorrer do mesmo e no final faziam uma apresentação. Assim, tanto as crianças mais velhas como as mais novas beneficiavam do enriquecimento cognitivo e sociocultural ao estarem inseridas numa sala deste tipo.

## **4. Concepção da acção educativa**

Neste capítulo irei fazer um breve enquadramento legal das duas valências: Creche e Jardim-de-Infância (ponto 4.1), fundamentar a acção educativa nos pressupostos relativos à Educação de Infância (ponto 4.2), reflectir sobre a importância da organização do espaço, materiais (ponto 4.3) e tempo (ponto 4.4) e, para finalizar, abordarei a avaliação (ponto 4.5). Centrar-me-ei nestas temáticas pois é importante perceber o que está por detrás da prática como os princípios que sustentaram a minha acção em creche e em jardim-de-infância, a metodologia de trabalho que utilizei, como foram as rotinas em ambas as valências, como estavam organizadas as salas e como procedi à avaliação.

### **4.1 Breve enquadramento legal da Creche e Educação Pré-Escolar**

De acordo com o guião da creche (1996), o estabelecimento de equipamentos para as crianças, impõe-se cada vez mais como forma de ajuda à criança, em primeiro lugar e à família e à sociedade. A creche surge como resposta social e educativa, onde a criança deve ser acolhida, amada e respeitada na sua originalidade e ajudada a crescer harmoniosamente. Existe um conjunto de princípios orientadores para que as creches estejam organizadas e consigam responder, de forma particular, às necessidades e interesses das crianças. De acordo com as normas, os objectivos da creche são: (i) Proporcionar o bem-estar e desenvolvimento integral das crianças num clima de segurança afectiva e física, durante o afastamento parcial do seu meio familiar através de um atendimento individualizado; (ii) Colaborar estreitamente com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo das crianças; (iii) Colaborar de forma eficaz no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência assegurando o seu encaminhamento adequado.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) aprovada em 1986 é a grande reforma no seio da organização educativa no nosso país. A LBSE marca um importante momento no nosso sistema educativo ao definir no seu quadro geral, os seus diversos níveis, os princípios fundamentais e as suas finalidades. No que se refere à Educação pré-escolar, a secção 1, artigo 5º tem a seguinte redacção:

1. São objectivos da educação pré-escolar:
  - a) Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades;
  - b) Contribuir para a estabilidade e segurança afectivas da criança;
  - c) Favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança;
  - d) Desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade;
  - e) Fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade;
  - f) Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica;
  - g) Inculcar hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e colectiva;
  - h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança.
2. A prossecução dos objectivos enunciados far-se-á de acordo com conteúdos, métodos e técnicas apropriados, tendo em conta a articulação com o meio familiar.
3. A educação pré-escolar destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico.
4. Incumbe ao Estado assegurar a existência de uma rede de educação pré-escolar.
5. A rede de educação pré-escolar é constituída por instituições próprias, de iniciativa do poder central, regional ou local e de outras entidades, colectivas ou individuais, designadamente associações de pais e de moradores, organizações cívicas e confessionais, organizações sindicais e de empresa e instituições de solidariedade social.
6. O Estado deve apoiar as instituições de educação pré-escolar integradas na rede pública, subvencionando, pelo menos, uma parte dos seus custos de funcionamento.
7. Ao ministério responsável pela coordenação da política educativa compete definir as normas gerais da educação pré-escolar, nomeadamente nos seus aspectos pedagógicos e técnico, e apoiar e fiscalizar o seu cumprimento e aplicação.
8. A frequência da educação pré-escolar é facultativa, no reconhecimento de que à família cabe um papel essencial no processo da educação pré-escolar (LBSE, secção 1, artº5).

A Lei Quadro da Educação Pré-escolar vem consagrar o seu ordenamento jurídico. No seu art. 10 estabelece os seguintes objectivos:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;

- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;
- h) Proceder à despistagem de inaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.

Nestes dois documentos é possível perceber que o ensino pré-escolar se situa entre os 3 e os 6 anos, que está sob a alçada do Ministério da Educação, que depende da política educativa do Estado para o sector e que é facultativo. Nos seus objectivos tem como premissas o desenvolvimento global da criança, o seu bem-estar físico e emocional, o princípio da equidade ao nível das oportunidades, vivências de experiências democráticas e de participação activa, através do respeito das características individuais e pluralidade cultural, com vista ao desenvolvimento da cidadania.

Os Decretos-Lei nº 240 e 241/2001 de 30 de Agosto estabelecem o perfil geral e específico dos docentes da educação pré-escolar e do ensino básico e secundário. O perfil geral protagoniza referenciais comuns à actividade de todos os docentes dos vários níveis, pondo em evidência as exigências para a organização dos projectos de formação, nas seguintes vertentes: (i) a dimensão profissional, social e ética; (ii) a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; (iii) a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e (iv) a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. No que concerne ao perfil específico do Educador de Infância, o Decreto-Lei nº 241/2001, estabelece os princípios ao nível da concepção e desenvolvimento do currículo, assim como do seu desenvolvimento.

No que concerne à concepção e desenvolvimento do currículo estabelece que:

1. Na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.

2. No âmbito da organização do ambiente educativo, o educador de infância:

- a) Organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas;
- b) Disponibiliza e utiliza materiais estimulantes e diversificados, incluindo os seleccionados a partir do contexto e das experiências de cada criança;
- c) Procede a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças;
- d) Mobiliza e gere os recursos educativos, nomeadamente os ligados às tecnologias da informação e da comunicação;
- e) Cria e mantém as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças.

3. No âmbito da observação, da planificação e da avaliação, o educador de infância:

- 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;
- b) Tem em conta, na planificação do desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, os conhecimentos e as competências de que as crianças são portadoras;
- c) Planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo;
- d) Planifica actividades que sirvam objectivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares;
- e) Avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo.

4. No âmbito da relação e da acção educativa, o educador de infância:

- a) Relaciona-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afectiva e a promover a sua autonomia;
- b) Promove o envolvimento da criança em actividades e em projectos da iniciativa desta, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta, desenvolvendo-os individualmente, em pequenos grupos e no grande grupo, no âmbito da escola e da comunidade;
- c) Fomenta a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo;



- d) Envolve as famílias e a comunidade nos projectos a desenvolver;
- e) Apoia e fomenta o desenvolvimento afectivo, emocional e social de cada criança e do grupo;
- f) Estimula a curiosidade da criança pelo que a rodeia, promovendo a sua capacidade de identificação e resolução de problemas;
- g) Fomenta nas crianças capacidades de realização de tarefas e disposições para aprender;
- h) Promove o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspectiva de educação para a cidadania.

### Relativamente à integração do currículo refere:

1. Na educação pré-escolar, o educador de infância mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo.
2. No âmbito da expressão e da comunicação, o educador de infância:
  - a) Organiza um ambiente de estimulação comunicativa, proporcionando a cada criança oportunidades específicas de interacção com os adultos e com as outras crianças;
  - b) Promove o desenvolvimento da linguagem oral de todas as crianças, atendendo, de modo particular, às que pertencem a grupos social e linguisticamente minoritários ou desfavorecidos;
  - c) Favorece o aparecimento de comportamentos emergentes de leitura e escrita, através de actividades de exploração de materiais escritos;
  - d) Promove, de forma integrada, diferentes tipos de expressão (plástica, musical, dramática e motora) inserindo-os nas várias experiências de aprendizagem curricular;
  - e) Desenvolve a expressão plástica utilizando linguagens múltiplas, bidimensionais e tridimensionais, enquanto meios de relação, de informação, de fruição estética e de compreensão do mundo;
  - f) Desenvolve actividades que permitam à criança produzir sons e ritmos com o corpo, a voz e instrumentos musicais ou outros e possibilita o desenvolvimento das capacidades de escuta, de análise e de apreciação musical;
  - g) Organiza actividades e projectos que, nos domínios do jogo simbólico e do jogo dramático, permitam a expressão e o desenvolvimento motor, de forma a desenvolver a capacidade narrativa e a comunicação verbal e não verbal;
  - h) Promove o recurso a diversas formas de expressão dramática, explorando as possibilidades técnicas de cada uma destas;
  - i) Organiza jogos, com regras progressivamente mais complexas, proporcionando o controlo motor na actividade lúdica, bem como a socialização pelo cumprimento das regras;
  - j) Promove o desenvolvimento da motricidade global das crianças, tendo em conta diferentes formas de locomoção e possibilidades do corpo, da orientação no espaço, bem como da motricidade fina e ampla, permitindo à criança aprender a manipular objectos.

3. No âmbito do conhecimento do mundo, o educador de infância:

- a) Promove actividades exploratórias de observação e descrição de atributos dos materiais, das pessoas e dos acontecimentos;
- b) Incentiva a observação, a exploração e a descrição de relações entre objectos, pessoas e acontecimentos, com recurso à representação corporal, oral e gráfica;
- c) Cria oportunidades para a exploração das quantidades, com recurso à comparação e estimativa e à utilização de sistemas convencionais e de processos não convencionais de numeração e medida;
- d) Estimula, nas crianças, a curiosidade e a capacidade de identificar características das vertentes natural e social da realidade envolvente;
- e) Promove a capacidade de organização temporal, espacial e lógica de observações, factos e acontecimentos;
- f) Desperta o interesse pelas tradições da comunidade, organizando actividades adequadas para o efeito;
- g) Proporciona ocasiões de observação de fenómenos da natureza e de acontecimentos sociais que favoreçam o confronto de interpretações, a inserção da criança no seu contexto, o desenvolvimento de atitudes de rigor e de comportamentos de respeito pelo ambiente e pelas identidades culturais.

Estes excertos são linhas mentoras do Ministério da Educação que servem como directrizes orientadoras para o Educador no trabalho em Jardim de Infância. São extremamente importantes e devem ser tidas sempre em conta na prática pedagógica. São também mencionadas todas as metas a atingir para o desenvolvimento integral e transversal da criança.

Na minha prática pedagógica tive em conta todos os princípios consignados no perfil geral e específico do educador de infância e professores do ensino básico e secundário, tentando ter sempre a postura definida nos decretos-lei. Futuramente irei continuar a aperfeiçoar o estabelecido nesses perfis, que aliados às minhas características pessoais, penso, farão de mim uma educadora de infância responsável, segura e atenta.

## 4.2 Fundamentos da acção educativa na Educação de Infância

### 4.2.1 Princípios chave adoptados na acção educativa

Os princípios chave adoptados por mim em creche foram (i) a participação activa e dinâmica das famílias; (ii) a promoção de uma cultura de escola inclusiva, numa perspectiva democrática e pluralista de cidadania; (iii) a melhoria do clima e do ambiente escolar; (iv) a promoção de um relacionamento de qualidade entre a equipa; (v) a promoção de uma cultura de reflexão assente nas Boas Práticas; (vi) a promoção da satisfação das crianças; (vii) os meios pedagógicos veiculam, em si, os fins democráticos da educação; (viii) os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos; (ix) os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram na aula "actores" comunitários como fonte de conhecimento nos seus projectos. Para eleger estes princípios baseei-me na minha prática pedagógica e no guião da creche.

Em linha com estes princípios, mas agora sustentada num modelo pedagógico (MEM), a minha acção educativa no Jardim de Infância teve como princípios: (i) *os meios pedagógicos veiculam, em si, os fins democráticos da educação* (aponta-nos para a importância dos processos e das formas de organização, como estratégia de formação democrática que orienta o processo ensino-aprendizagem); (ii) *a actividade escolar, enquanto contracto social e educativo*; (as crianças são os actores deste processo social, é necessário que a tomada de decisões seja efectuada através da negociação entre as partes envolvidas); (iii) *a prática democrática da organização partilhada por todos institui-se em conselho de cooperação*; (este conselho é a regulação formal e social da vida escolar, abrangendo toda ela, desde a planificação à acção e respectiva avaliação); (iv) *os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos*; (permite o afastamento do abuso das formas de simulação e de truques didácticos, que tendem a infantilizar os processos educativos. Salienta-se, aqui, a importância da apropriação da construção da cultura nas ciências, nas artes e no quotidiano); (v) *a informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação*; (que valorizam os saberes e os produtos dos alunos, dando especial importância e sentido à partilha desses processos com o grupo, e com a restante comunidade); (vi) *as práticas escolares darão sentido social imediato às aprendizagens dos alunos*; (através da

partilha de saberes e de formas de interacção com a comunidade); (vii) *os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram na aula "actores" comunitários como fonte de conhecimento nos seus projectos* (para além das formas de interacção já explicadas, aqui é ressaltada a importância da participação de vizinhos e outras instituições para a realização dos projectos individuais e colectivos) (Niza, 2007:128, 129, 130).

Estes princípios só fazem sentido se forem interiorizados pelo profissional de educação, que os aceita e que os toma como elos de ligação essenciais a uma educação de qualidade. Deste modo, a reunião para reflexão e partilha de experiências é um meio de autoformação.

#### **4.2.2 O modelo curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM)**

Com raízes no movimento da Escola Nova, em Portugal *a criação do Movimento da Escola Moderna (MEM) decorre da fusão de três práticas convergentes: a concepção de um município escolar numa escola primária de Évora a partir da proposta de Educação Cívica de António Sérgio, em 1963/64; a prática de integração educativa de crianças deficientes visuais no Centro Infantil Hellen Keller apoiadas nas técnicas Freinet; a organização, por Rui Grácio, que organiza os Cursos de Aperfeiçoamento Profissional do Sindicato Nacional de Professores, entre 1963 e 1966. É justamente em 1966 que se funda o Movimento de Escola Moderna por transformação do Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica constituído no Sindicato* (Niza, 2007:139).

Um dos marcos da filosofia deste Movimento prende-se com a formação democrática, sustentada numa pedagogia explícita e assumida, ou seja, a construção de uma pedagogia que possa produzir respostas válidas e pertinentes para as mais diversificadas situações pedagógicas. Propostas Educativas e Sociais mais humanas e Democracia são, desta forma, dois pontos assentes na filosofia que direcciona o MEM, e que vão buscar à negociação progressiva (planificação e avaliação) a base que sustenta a construção e transmissão de valores e significados das práticas. Este discurso é justificado por três finalidades educativas que Sérgio Niza (2007:127) diz não se tratarem de *três domínios da formação dos alunos, mas de três dimensões*

*interdependentes que dão sentido ao acto educativo, conscientemente participado na sua construção e devir.* São elas: a iniciação às práticas democráticas; a reinstituição dos valores e das significações sociais; a reconstrução cooperada da Cultura. Estas finalidades suportam o acto educativo, o que se reflecte num sistema de organização cooperada, através do qual o cenário educativo é construído. Destas finalidades, decorrem sete finalidades educativas (descritas acima na parte dos princípios, capítulo 4, ponto 4.2.1), que também elas estruturam a acção educativa.

De acordo com Sérgio Niza (2007), de entre os vectores de orientação didáctica têm destaque três estratégias que dão sentido a este processo de ensino-aprendizagem: (i) do processo de produção para a compreensão, pois a verdadeira compreensão do mundo que nos rodeia e das actividades realizadas subentende uma tomada de consciência das relações entre os elementos para a posterior obtenção de um resultado. O conhecimento só é construído se a criança tiver consciência do processo que leva ao resultado, (ii) da intervenção para a comunicação. Nesta estratégia evidencia-se o caminho percorrido pela criança desde a concepção, a vivência do projecto, até ao produto final. Esta comunicação sobre o processo e os resultados é importante na vida da sala, pois dá sentido social às aprendizagens realizadas pelas crianças e ajuda a que estruturam o conhecimento, pois ensinar é a melhor forma de aprender e (iii) da experiência pessoal para a didáctica, onde existe necessidade de uma construção e reconstrução pessoal dos conhecimentos. Estes momentos de ensino são fundamentais para a reestruturação das aprendizagens e são realizados para as regular e aperfeiçoar.

Todos estes fundamentos são comuns a todos os níveis de ensino, constituindo assim o coração do modelo. No entanto, existem algumas especificidades para o Pré-escolar. Segundo Sérgio Niza (2007), a constituição de grupos no jardim-de-infância deve ser heterogénea, pois faz com que as crianças ganhem respeito pelas diferenças individuais com o espírito de entreajuda e que se enriqueçam cognitivamente e socioculturalmente. Existe também uma grande necessidade de que haja um clima de livre expressão das crianças reforçando sempre as suas opiniões, ideias e experiências de vida. O Educador deve mostrar-se disponível para registar as mensagens das crianças, estimular as produções técnicas e artísticas. O tempo lúdico das actividades, a exploração de ideias e de materiais deve ser permitido à criança, para que posteriormente haja uma interrogação que possa originar projectos de pesquisa propostos pelas crianças ou pelo Educador. O espaço educativo deverá ser composto por

seis áreas de actividades, incluindo uma área polivalente, que se localiza no centro desta, destinando-se ao trabalho colectivo. Se as crianças não tiverem acesso à cozinha, será pertinente a organização da área da cultura e educação alimentar. De acordo com o MEM, as áreas básicas, organizam-se, no espaço de sala, por: Biblioteca e documentação; Oficina da escrita e reprodução; Actividades plásticas e expressões artísticas; Carpintaria e construções; Laboratório de ciências e experiências; Brinquedos, Jogos e "Faz de Conta". Todas estas áreas deverão ir ao encontro da realidade, ou seja, deverão conter materiais e equipamentos que se aproximem o mais possível do quotidiano das crianças, pretendendo-se evitar-se a infantilização e estereotipização dos materiais, à excepção da área dos brinquedos. Deverá evitar-se um ambiente educativo em miniatura, uma vez que cada espaço deverá reproduzir um espaço cultural e social real da vida adulta em sociedade. O ambiente vivido em todo o espaço da sala deverá ser agradável e estimulante, devendo o educador utilizar todos os recursos que se mostrem disponíveis para a exposição dos trabalhos das crianças, valorizando-os.

A regulação do planeamento e da avaliação, apenas é possível com o auxílio de um conjunto de instrumentos de pilotagem, construídos e utilizados diariamente pelo grupo. Na sala, numa das paredes, deverão estar todos os mapas que permitam a inclusão da criança na planificação, gestão e avaliação de todas as actividades. São instrumentos construídos em conjunto com a educadora. Esses instrumentos são: o Plano de Actividades; a Lista Semanal dos Projectos; o Quadro Semanal da Distribuição de Tarefas; o Mapa das Presenças e o Diário de Grupo. É importante que todos os materiais, bem como instrumentos de pilotagem se encontrem ao alcance das crianças, uma vez que se pretendemos fomentar a autonomia, deveremos deixar que as crianças tenham acesso.

Segundo Niza (2007), a rotina no jardim-de-infância é composta por dois momentos diferentes. O momento da manhã, que se destina ao trabalho ou actividade escolhida pelas crianças e por elas suportada, tendo o apoio discreto e itinerante do educador, e o momento da tarde, que consiste em sessões de informação e de actividade cultural, que serão dinamizadas por convidados, pelas crianças, ou pelo educador. Estes dois momentos dividem-se em nove períodos: o acolhimento, a planificação em conselho, as actividades e projectos, a pausa, as comunicações, o almoço, as actividades de recreio, a actividade cultural colectiva e o balanço em conselho. *A estabilização de*

*uma estrutura organizativa, uma rotina educativa, proporciona a segurança indispensável para o investimento cognitivo das crianças* (Niza, 2007:139). A rotina para além de estável também deve ser flexível, pois pode haver algum acontecimento que seja importante introduzir num determinado dia, e a rotina deve permiti-lo.

A organização dos espaços e as rotinas propostas pelo modelo revelam uma enorme preocupação com os interesses e as necessidades das crianças, não esquecendo a integração da família e da comunidade no processo educativo. E isso pode ser observado na rotina semanal proposta pelo modelo, onde é destinado um momento específico para a interação destes parceiros educativos com as crianças.

Tal como a rotina e a organização da sala, também os instrumentos de pilotagem se revelam muito úteis e importantes para desenvolver nas crianças, não só a autonomia, mas também algumas responsabilidades da vida em grupo e em sociedade, o que as prepara para serem seres autónomos e activos na sociedade com que se vão deparar. No entanto, cada Educadora deve utilizar o modelo pedagógico que mais se identifica com os seus caminhos identitários, por isso, é possível encontrar profissionais que praticam este modelo mas não na íntegra, utilizando só alguns instrumentos de pilotagem. Por outras palavras podemos dizer que, para praticarmos na íntegra este modelo, temos de seguir e de nos identificar com os seus princípios filosóficos.

#### **4.2.3 A metodologia de Trabalho de Projecto**

Enquadrado na teoria construtivista a metodologia de trabalho de projecto assenta, de acordo com Chard (2011) nos seguintes princípios: (i) todas as crianças que chegam à escola querem aprender e entender as suas experiências; (ii) a escola é vida, por isso professores e alunos devem experimentar o tempo de escola como um tempo de vida real ao invés de ver essas duas esferas como independentes e separadas; (iii) os alunos constroem o seu próprio conhecimento mas também precisam dos professores para orientar e facilitar esse processo; (iv) os alunos possuem diversas forças, fraquezas, interesses, conhecimentos pelo que aproveitar essas diferenças permite aos alunos aprenderem uns com os outros e crescerem como indivíduos; (v) os alunos aprendem melhor quando têm predisposição e auto-estima é positiva; (vi) os alunos aprendem com uma mistura de observação em primeira mão, mãos na experiência, conhecimento

sistemático e reflexão pessoal; (vii) ensino e aprendizagem são processos interactivos; (viii) habilidades sociais e emocionais são tão importantes quanto competências académicas e (ix) as salas de aula são espaços flexíveis que se adaptam e suportam as necessidades dos alunos. A pedagogia de projecto corresponde, pois, às iniciativas das crianças tendo como motivação a sua curiosidade ou os seus interesses. Não faz sentido impor-se um projecto sem se conhecerem antes as crianças, porque ainda não conhecemos os seus interesses, pelo que acredito que para elas é mais motivador e têm mais empenho se estiverem a desenvolver um trabalho sobre aquilo que gostam e que as motiva, do que sobre outro tema imposto, que não vá de encontro às suas motivações. A aprendizagem é muito mais rica quando se trabalha sobre aquilo que se gosta. Isto não quer dizer que um projecto não possa surgir a partir de uma motivação exterior à criança e depois ser apropriado por elas, que se envolvem ao desenvolver a ideia através do mesmo. A questão importante é a apropriação por parte das crianças da condução do projecto (Maria Silva, 1998).

Lilian Katz e Sylvia Chard (2009), entendem como a primeira fase do projecto o planeamento e início, aqui junta-se a fase da definição do problema e do planeamento. Nesta fase o Educador ajuda as crianças a falarem do que já sabem sobre o tema do projecto e a formularem questões que serão o fio condutor de todo o trabalho, ou seja, uma tabela com duas colunas: "Sabemos" e "Queremos Saber". Os pais também são convidados a participar no projecto.

Na segunda fase, o Educador deve permitir que as crianças adquiram novas informações e conhecimentos sobre a temática. Esta fase, em conjunto com a primeira, dá às crianças um conhecimento geral sobre o tema do projecto. O Educador deve incentivar as crianças a usarem as suas competências nos mais variados níveis, ele também pode fornecer materiais e dar sugestões às crianças sobre maneiras destas representarem as suas descobertas ao longo de todo o projecto. Para Maria Silva (1998), esta é a terceira fase, dado que ela separa a planificação e lançamento do trabalho da definição do problema, e caracteriza esta fase, a execução, pela fase em que as crianças partem do que já sabem para o processo de pesquisa para tentarem arranjar respostas para as suas questões, consultam fontes de informação, planeiam e fazem actividades. É nesta fase que as crianças pintam, desenham, dramatizam histórias, discutem, fazem registos e pedem aos adultos para lerem sobre o tema para adquirirem mais informação.



De acordo com Lilian Katz e Sylvia Chard (2009), o desenho favorece o desenvolvimento do projecto. Quando se desenvolve um projecto, as crianças podem ilustrar os fenómenos que estão a ser estudados através da metodologia de projecto. É muito importante quando as crianças desenharam e depois o Educador escreve, se a criança o desejar, o que está lá desenhado, pois ajuda-a a expressar-se sobre o seu desenho e o que pretendia comunicar. Nesta fase é muito importante que as crianças coloquem hipóteses, façam estimativas e sobretudo experimentem. Os registos das observações são fundamentais pois através do desenho e da escrita a criança reflecte sobre a sua aprendizagem implicada na observação. O jogo dramático faz com que as crianças testem a informação que foi adquirida no projecto e é uma boa maneira de comunicarmos aos outros o que aprendemos.

De acordo com Lilian Katz e Sylvia Chard (2009), na terceira fase do projecto, o Educador deve ajudar as crianças a finalizarem-no, e a fazerem um resumo do que aprenderam. Espera-se que as crianças tenham um entendimento profundo do referido projecto, elas expressam o conhecimento através de exposições, dramatizações, apresentações aos colegas e aí podem contar o que fizeram e como o fizeram, tudo o que envolveu o projecto, e as suas aprendizagens, tendo de adaptar a sua linguagem ao público-alvo. As actividades de consolidação do projecto permitem que as crianças possam adquirir interesses periféricos ao projecto, através destas actividades as crianças podem tornar-se mais conscientes das suas próprias competências. Quando em conjunto com a Educadora decidem fazer a conclusão do projecto devem decidir o que irão mostrar e dizer ao público-alvo. É aqui que transmitem a história do projecto, falando cada uma sobre o seu trabalho e sobre o dos outros.

De acordo com o site do movimento da escola moderna, a abordagem educativa neste modelo educativo pressupõe a existências de um *Trabalho de aprendizagem curricular por projectos cooperativos de produção, de pesquisa e de intervenção*. Este é um trabalho colaborado em projectos temáticos, de interacção, pesquisa e produção tendo em conta o desenvolvimento e as aprendizagens da criança. O acompanhamento deste trabalho é realizado rotativamente pelo educador, ou seja, não necessita estar a dar apoio permanente. Existe um guião ou passos a seguir, antes de seguir para um projecto, e são eles (Niza, 2007): (i) a representação mental; (ii) o significado do trabalho; (iii) desdobrar o trabalho em acções; (iv) planificar o trabalho, distribuindo as tarefas no tempo; (v) proceder à execução do plano do trabalho, incluindo todas as pesquisas, o

tratamento destas recolhas, a respectiva produção e a construção do trabalho em si; (vi) proceder à comunicação dos resultados; (vii) realizar a avaliação de todo o processo utilizando duas formas: a longitudinal que vai sendo realizada enquanto se realiza todo o trabalho e a avaliação social, quando todos os participantes no trabalho em concreto referem o que aprenderam notando as reacções dos pares. Este é uma espécie de um contrato social onde a equipa participante é a educadora e a criança, ambos com vista a alcançar o êxito, o que vai de encontro aos princípios orientadores da concepção educativa proposta por este modelo pedagógico.

### 4.3 A importância da organização do espaço e dos materiais

Harms e Clifford (2002:1096) estudaram os contextos educacionais e referem que *no cerne do (...) interesse pela qualidade dos contextos educativos (...) está a noção de que o comportamento da criança evolui a partir da interacção entre a criança e o ambiente na sua totalidade, incluindo as pessoas presentes nesse ambiente em que a criança se desenvolve*. O espaço da sala de creche da instituição "Mãe Galinha" é acolhedor, embora pequena. É uma sala que tem bastante luminosidade através de uma janela e de uma porta de vidro que dá acesso ao pátio exterior. Esta está dividida em diversas áreas: área das almofadas / leitura, área polivalente; área da garagem / construções; e área da casinha. Estas áreas favorecem diversas explorações por parte das crianças proporcionando-lhes uma diversidade de actividades fundamentais para o seu desenvolvimento integral. Cada área, oferece à criança, diversos materiais. Estas não são delimitadas, assim sendo, as crianças não sabem quais são os limites referentes a cada área. No entanto acho fundamental a delimitação do espaço para fornecer segurança à criança.

De acordo com Post e Hohmann (2007), existem três linhas orientadoras para a organização do espaço, estas são: criar ordem e flexibilidade no ambiente físico; facultar conforto e segurança tanto para as crianças como para os adultos e apoiar a abordagem sensório-motora das crianças à aprendizagem. A primeira linha orientadora refere que o ambiente tem de ser flexível, para responder às necessidades das crianças, pois estas estão em constante evolução. Então devemos ter em conta diversos elementos, como as áreas de cuidados e de brincadeira, pois é necessário que este

ambiente inclua as diversas áreas (preparação de alimentos, zona da refeição, zona de dormir), sendo óbvio que a zona da refeição não pode estar perto da zona da higiene. A área de dormir deve estar afastada da área de brincar para que as crianças não se distraiam com os brinquedos. O restante espaço é destinado à brincadeira devendo ser amplo para que as crianças se possam movimentar à vontade e poderem interagir socialmente com os colegas. Devem ser contemplados espaços privados, onde a criança possa estar sozinha. A zona dos livros, brinquedos, jogos, etc., devem ser criadas no canto da sala para deixar livre o espaço central para que possam brincar, e para conseguirem chegar onde desejam. As estantes devem ser baixas, fixas e estáveis para que estas não caiam pondo em risco a segurança das crianças. O acesso ao exterior deve ser fácil, pois as explorações sensório-motoras no exterior são infinitas. Este espaço deve conter um toldo grande para que mesmo que esteja a chover as crianças possam usufruir dele. Na sala onde desenvolvi a PES, as crianças dormiam na sala, não se distraíam com os brinquedos. O espaço que existe dentro da sala para eles brincarem é amplo e isso é bom pois a brincadeira sai favorecida o que estimula o desenvolvimento social, emocional, etc., mas não há espaços privados, o que considero restritivo pois esses espaços estimulam o desenvolvimento do auto-conceito e da identidade pessoal. As estantes também estão fixas, mas são altas.

A segunda linha orientadora aponta para a promoção de uma aprendizagem activa. O educador proporciona um espaço que seja confortável e seguro para que as crianças se sintam felizes, aprendam coisas relacionadas com o mundo e confiem em si próprias. Isto implica vários elementos, como o chão, paredes e tectos acolhedores, pois as crianças passam muito tempo no chão e este tem de ser limpo, quente e acima de tudo confortável. Para isso deve-se pôr alcatifas no chão pois são quentes, macias, seguras face às quedas, e são adequadas à exploração e brincadeiras, as tomadas não devem estar ao alcance das crianças para não introduzirem nada nos buracos; a área para mudar a fralda deverá ser revestida por plástico. A luz deve ser incandescente para contribuir para o desenvolvimento visual da criança. O mobiliário equipado à medida das crianças e dos adultos, pois são estes os grandes proporcionadores de desafios às crianças. As caixas de arrumação de cada criança devem ter uma etiqueta com o nome e / ou fotografia. A zona de entrada deve ser acolhedora pois é onde os pais ou outros familiares acariciarem as crianças à entrada e saída da sala unindo a família à escola. Também deve haver coisas agradáveis que lembrem a casa, como objectos de conforto

que as crianças trazem de casa, fotografias da família que devem estar sempre ao alcance das crianças. Deve dar-se espaço às produções criativas das crianças, pois ao verem exposto aquilo que fizeram elas atribuem o sentido de pertença, vêem o reflexo de si próprios. Contudo, considero que as alcatifas possuem elementos positivos mas também negativos como a quantidade de ácaros que podem prejudicar a saúde da criança principalmente se esta tiver alergias. Na sala onde estagiei as tomadas estão a uma altura a que as crianças não chegam, o que constitui um bom elemento de segurança. Quanto às fotografias da família são outro elemento muito positivo na sala.

A terceira linha assume que, é essencial o educador compreender que as crianças estão ansiosas por explorar e aprender directamente com o seu corpo e os sentidos e que como as crianças evoluem ao longo do tempo, necessitam de um ambiente dinâmico e cheio de desafios. Para isso é necessário apelar aos seus sentidos, incluindo materiais de desperdício para que as crianças possam adquirir novas explorações do que simplesmente brinquedos de plástico. Devem incluir; (i) materiais versáteis, que podem ser usados de diversas formas, como conjuntos de blocos, o que possibilita que os explorem de formas pessoalmente significativas relativamente ao seu nível de desenvolvimento individual; (ii) texturas variadas; (iii) vistas interessantes, pois as janelas são muito importantes para as crianças terem contacto com o mundo exterior; (iv) proporcionar espaço e materiais para movimento e (v) tornar a vista interior também interessante e estimulante. As crianças devem ter contacto com brinquedos e materiais de diferentes tamanhos e espaço para realizarem brincadeiras activas e calmas. Pode-se usar os cantos da sala para as brincadeiras mais calmas e o centro para as mais activas. Considero importante a existência de um aquário, pois através dele pode-se trabalhar diversas temáticas, como a reprodução, os animais aquáticos, o conhecimento do mundo, etc. e pode fazer com que a criança se interesse pelos animais. O espaço na instituição tem uma grande importância na vida das crianças, da família e dos educadores, e se o espaço estiver bem organizado vai responder muito melhor às necessidades de ambos.

A maior parte do equipamento da sala de creche onde realizei a PES está de acordo com o que o Instituto da Segurança Social recomenda para as características gerais do espaço como por exemplo: a sala tem condições de ventilação e iluminação, existe espaço exterior, a sala permite a circulação das crianças pelas diversas áreas, possibilita brincadeiras individuais, de pares e de pequeno grupo. O material e os

brinquedos por vezes são mudados de local de forma a estimular o interesse por parte das crianças. E a higiene dos brinquedos é regular.

De acordo com Post e Hohmann (2007), o ambiente tem de ser flexível, de modo a responder às necessidades das crianças, pois estas estão em constante evolução e isso verificou-se nesta sala.

A sala de jardim-de-infância era ampla, com luminosidade e estava dividida em diversas áreas. Estas áreas favorecem diversas explorações por parte das crianças. As áreas são delimitadas por móveis que na maioria se encontram perpendiculares à parede. Esta delimitação é favorável para as crianças, pois assim conhecem os limites das áreas e a sua utilização vai-se tornar mais autónoma. As áreas são: área das almofadas / biblioteca; área da leitura / escrita; área polivalente; área da garagem / construções; área dos jogos de mesa; área da casinha; área da expressão plástica; de modo a que proporcione às crianças uma diversidade de actividades fundamentais para o seu desenvolvimento integral. Cada área oferece à criança diversos materiais e oportunidades de trabalhos. Brickman e Taylor (1996), consideram que na tomada de decisão dos Educadores relativamente à localização das áreas deverão ser tidos em conta diferentes factores como: (i) *dimensão*- os espaços deverão ter espaço suficiente para as crianças poderem brincar à vontade; (ii) *níveis de ruído*-para as áreas em que as actividades são mais sossegadas como por exemplo os livros, devem ser escolhidos sítios afastados das zonas mais ruidosas; (iii) "*fertilização cruzada*" os autores têm esta denominação para as áreas que possam estar relacionadas e que consideram que devem estar lado a lado. Exemplificam por exemplo a área da casa com os blocos onde as crianças podem desenvolver jogos interrelacionados; (iv) *chão, água corrente* – a área da expressão plástica deverá ser instalada em superfícies de limpeza fácil e, de preferência, perto da água corrente; (v) *circulação* – as crianças precisam de espaço para brincar pelo que não deverão ser estorvadas pelas pessoas que circulam na sala e (vi) *visibilidade* – as divisórias deverão, ser feitas de forma, a que as crianças visualizem as outras áreas também a exposição de trabalhos deverá estar ao nível dos olhos das crianças a fim de permitir que visualizem o que elas e o que os colegas fizeram.

*O Educador sensato usa o ambiente para atingir os seus objectivos...pois, o ambiente diz à criança se a julgamos ser capaz de ter sucesso. Os livros e outros materiais importantes ao alcance da criança comunicam-lhe a nossa confiança na sua*

*capacidade de fazer escolhas bem sucedidas... assim o ambiente que promove o sucesso constrói o autoconceito da criança...* (Dempsey & Frost, 2002:688). As intenções educativas do Educador são reflectidas no espaço e nos materiais existentes na sala. As crianças passam grande parte do seu tempo no jardim-de-infância, por isso o espaço e os materiais devem ser desafiadores, instigadores das interações e estimulantes para fomentar aprendizagens ricas. As actividades que as crianças desenvolvem são condicionadas pelo espaço e pelos materiais. O Educador deve reflectir sobre o espaço e as potencialidades educativas dos materiais para que, de acordo com as necessidades das crianças, se possa modificar tanto o espaço como alterar ou introduzir materiais. O Educador e o espaço devem ser flexíveis, pois é naquele espaço que o Educador e as crianças exercem a sua acção, para tal têm de se sentir confortáveis naquele ambiente e participarem nas decisões de mudança (Orientações Curriculares, 1997). No meu contexto isso verificou-se pois os adultos foram flexíveis e estavam dispostos a mudar o espaço e materiais sempre que as necessidades das crianças assim o exigiram.

De acordo com os interesses do grupo com que se está a trabalhar, o Educador deve definir prioridades na aquisição do equipamento e do material. Este material deve ser variado, funcional, duradouro, seguro e deve ter valor estético. Os materiais recicláveis também são úteis pois, para além de não haver custos, reutiliza-se os materiais (Orientações Curriculares, 1997).

A organização do espaço e dos materiais na sala onde realizei a PES estava de acordo com o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna, pois é por onde a Educadora se rege, no entanto, não existem todas as áreas como o Modelo descreve. A Educadora ao implementar as diversas áreas, teve em conta aquelas que tinham uma maior importância para a criança e que iam mais de encontro aos seus interesses, pois o interesse também se cria e alimenta. Contudo, senti falta da Área do Laboratório das Ciências / Matemática, pois as crianças ao não terem esta área desligaram-se um pouco desta temática.

#### **4.4 A organização do tempo: uma dimensão fundamental na dinâmica educativa**

De acordo com o Projecto Curricular de sala, a rotina diária da sala de creche começava com o acolhimento que se realizava na sala dos patinhos, das 7h45m às 8h15m. A partir dessa hora realizavam-se actividades livres na sala, as crianças da sala dos ovinhos ficavam lá até chegarem as auxiliares da sala. Às 9h30m as crianças sentavam-se no tapete e comiam o lanche da manhã (água e bolacha), seguindo-se depois a higiene. Às 9h45m começavam as actividades na sala. Passado uma hora, ou seja, às 10h45m contava-se uma história, ou iam até ao pátio. Às 11h00m fazia-se a higiene para que às 11h15m as crianças pudessem ir almoçar. Às 11h45m, o adulto fazia a higiene às crianças, para que às 12h00m pudessem ir dormir a sesta. Quando acordavam, às 14h45m o adulto voltava a fazer a higiene às crianças para que às 15h15m pudessem ir lanchar. Quando acabavam de lanchar, por volta das 15h45m faziam a higiene e às 16h00m realizavam-se actividades com as crianças. Às 16h15m concluíam-se as actividades e a partir das 16h45m as actividades eram desenvolvidas com a Auxiliar da Sala. Das 18h00m às 19h00m concluíam-se as saídas das crianças da instituição. Não existia uma rotina semanal fixa, mas à Sexta-Feira existia sempre aula de música.

A estabilização de uma rotina educativa, faz com que a criança se sinta segura e é indispensável para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Por vezes, quebrava-se a rotina por motivos significativos na vida daquele grupo, como por exemplo as festas de aniversário, visita de pais, saídas ao exterior, etc. Considero a rotina adequada a estas idades. Em creche é importante a rotina mas mais importante é responder às necessidades individuais das crianças, logo a flexibilização é um factor fundamental. A planificação educacional era intencional por parte da educadora e a interrupção das actividades visava responder aos meninos.

O que também é positivo é que enquanto a Educadora acolhia a criança que estava a chegar, as crianças que já tinham chegado há mais tempo estavam em tempo de escolha livre, enquanto se mudava a fralda a uma criança as outras estavam a brincar pela sala, e ultimamente como havia três adultos na sala dava sempre para dois estarem mais centrados na rotina e um estar na sala com as restantes crianças.

Em jardim-de-infância a rotina diária consistia no seguinte esquema: às 7h45m realizava-se o acolhimento na Sala dos Patinhos; às 8h15m começavam as actividades livres nas áreas da sala; às 9h40m as crianças iam comer o lanche da manhã no refeitório; de seguida, as crianças faziam a sua higiene; às 10h00m as crianças em conjunto com a Educadora faziam a planificação diária das actividades, ou seja o conselho da manhã. Às 10h15m começavam as actividades e projectos, por volta das 11h20m as crianças iam até ao pátio e às 11h35m fazia-se as comunicações, dez minutos depois as crianças iam todas almoçar.

Depois de almoçarem faziam a sua higiene e as crianças mais novas, cerca das 12h30m, iam dormir a sesta e as restantes iam brincar no pátio ou nas áreas da sala. Às 14h00m faziam-se actividades e projectos com as crianças que não iam dormir e às 15h00m, juntavam-se ao grupo as crianças que tinham estado a dormir, e por volta das 15h30m existia o momento cultural (Histórias, Lengalengas, Adivinhas, Poesia, Canções, Conversa ou Reuniões de Grupo). Às 16h00m iam lanchar e faziam a sua higiene depois do lanche e às 16h30m procedia-se ao balanço em conselho. Às 16h45m começavam as actividades planificadas com o Grupo de crianças e desenvolvidas com a Auxiliar. Entre as 18h00m e as 19h00m concluía-se as saídas das crianças.

De acordo com Sérgio Niza (2007), a rotina semanal das tardes do MEM é: à Segunda-Feira a "hora do conto" em que o educador lê e as crianças dão a sua opinião; à Terça-Feira as actividades são com os pais ou outros membros da comunidade, mas podem variar o dia pois dependem igualmente da disponibilidade dos mesmos; à Quarta-feira existe uma visita de estudo de manhã e à tarde faz-se o registo da mesma, esta pode-se realizar noutro dia da semana, dependendo da disponibilidade do autocarro, ou do local onde se vai realizar a visita; à Quinta-feira a tarde é de iniciativa das crianças; finalmente na Sexta-Feira reúne-se em conselho para se ler e debater o que está escrito no diário, este diário é que vai ajudar a planear as actividades a desenvolver na semana seguinte.

A rotina da sala ia de encontro à rotina do Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna. Era uma rotina bastante flexível que devia ser adaptada ao grupo.



#### 4.5 A avaliação na Educação Pré-Escolar

*A avaliação na Educação Pré-Escolar assume uma dimensão marcadamente formativa, pois trata-se, essencialmente, de um processo contínuo e interpretativo que se interessa mais pelos processos do que pelos resultados e procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu e das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando (...)* (Avaliação na Educação Pré-Escolar Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011).

Deste modo, a avaliação tem como finalidade apoiar o processo educativo de modo a ajustar as aprendizagens das crianças e regular os processos, de forma a recolher e analisar informação diversa acerca das situações pedagógicas e dos intervenientes envolvidos, no sentido de tomar decisões que potenciem a aprendizagem e o seu desenvolvimento (Educação Pré-escolar e Avaliação, 2008:7). Aqui está presente uma perspectiva de avaliar para planear e desenvolver a aprendizagem ou seja, a necessidade de se falar em sistema de avaliação como um processo regulador, que é contínuo no tempo e que permite reajustar e / ou reformular as opções educativas a fim de que haja uma melhor resposta e potencialização do desenvolvimento / aprendizagem.

Segundo o Decreto-Lei nº 241/2001, o perfil geral de desempenho do Educador de Infância, no ponto II alínea e) refere que o educador *avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo.*

Gabriela Portugal (s/d) advoga que a avaliação das aprendizagens e do desenvolvimento da criança é muito importante no processo educativo e para que a avaliação seja fidedigna os educadores têm de saber observar e documentar. Assim sendo, a observação sistemática e a documentação são o ponto forte da avaliação o que força os educadores a adquirir competências de observação. Para tal, podem fazer uso de documentos que os ajudem a identificar as áreas que necessitam de atenção e intervenção permitindo, deste modo, a tomada de decisões e a planificação diferenciada. Existem três desafios com que os educadores têm de se confrontar: (i) *responder aos desafios emergentes de uma população caracterizada por diversidade;* (ii) *assegurar o desenvolvimento de áreas de conteúdo que permitam às crianças dominar conceitos básicos e propedêuticos a aprendizagens futuras;* (iii) *conectar avaliação e desenvolvimento curricular* (Portugal, s/d: 5-6). O Educador na sua relação e interacção

com as crianças, faz uso dos seus sentidos isto porque para percebermos a criança temos de observá-la e reflectir sobre essa mesma observação. Esta acção não dispensa o uso de instrumentos que possibilitem a recolha de dados para posterior interpretação. De acordo com o Modelo da Escola Moderna, Niza (2007) afirma que o sistema de avaliação deve estar integrado no processo de desenvolvimento da educação, e isso leva a que seja dada importância à função de regulação formativa, embora a cooperação nas práticas educativas também tenha muito relevo, ainda mais porque as crianças são implicadas nesses juízos em conselho de balanço. Na interacção entre as crianças e os educadores cultiva-se a observação formativa. Devido a isso, destacam-se como informantes da regulação formativa, a observação espontânea, que pode orientar registos colectivos e individuais de produção; as comunicações das crianças; o acompanhamento nos processos de produção; as ocasiões registadas no diário de grupo e o debate e a reflexão em conselho. Em conjunto estes informantes permitem uma avaliação cooperada, integrada na acção e nas aprendizagens.

De acordo com o Projecto Curricular de sala onde desenvolvi a PES, a avaliação do grupo de jardim-de-infância foi feita ao longo do ano lectivo através da observação quer dos instrumentos de pilotagem, principalmente através do diário de grupo com avaliação semanal, quer dos trabalhos realizados ao longo do ano e foram organizados no Dossier individual de cada criança. Foram entregues aos encarregados de educação, observações em dois momentos específicos: no mês de Janeiro e no final do ano, em Julho.

## 5. A Intervenção Educativa na Prática de Ensino Supervisionada

### 5.1 Propostas e mudanças desenvolvidas durante a minha intervenção educativa

Durante a prática de ensino supervisionada em Creche propus e em conjunto efectuámos mudanças na sala que resultaram benéficas para as crianças. Mudámos a localização do mobiliário, ficando a sala mais harmoniosa e com mais espaço, parecendo assim mais ampla. Introduzi um baú com roupas e acessórios na área da casinha e senti que as crianças aderiram muito pois pediam-nos muitas vezes para as ajudarmos a vestir um vestido e depois trocavam-no por outro. Foi interessante observar que antes de nos pedirem, primeiro tentavam vestir-se e despir-se sozinhas e só depois pediam ajuda, o que demonstra um caminho para a autonomia.

Outra das mudanças que desenvolvi na sala foi ter pedido aos pais para trazerem uma fotografia da sua família que colocámos ao alcance das crianças ao pé do tapete. O objectivo era possibilitar às crianças estarem mais próximas da família através das fotos e fazê-las sentirem-se mais seguras. Os trabalhos que íamos realizando também se expunham na sala e quando saíamos ao exterior colocávamos as fotografias da saída no placard para os pais verem. Realizei também com as crianças um mural sobre a Primavera que colocámos perto dos outros dois (Outono e Inverno). Começámos também a fazer visitas ao exterior.

Em jardim-de-infância tinha pensado acrescentar a área do laboratório das ciências / matemática, mas não foi possível fazê-lo porque não havia espaço na sala para adicionarmos mais uma área e pensámos fazer a área como prolongamento da sala, ou seja, no pátio exterior, só que este processo teve início apenas no final do estágio antes do arranjo do recreio. Em conjunto com as crianças fizemos os inventários para as áreas, isto porque as crianças não tinham interiorizado o que se podia fazer em cada uma das áreas existentes na sala.

O projecto sobre a água que realizámos também mudou as vivências das crianças na sala, através da consciencialização de que a água é um bem precioso para a vida que não se pode desperdiçar e que, por isso, não se podia desperdiçar na sala.

Ao longo da PES em jardim-de-infância, também dinamizei os momentos de recreio, não sendo apenas um recreio de brincadeira livre mas com intencionalidade educativa. Também reconstruímos o canteiro que se situa no pátio exterior.

## **5.2 Reacções e participação na mudança**

### **5.2.1 Enriquecimento do espaço e materiais**

Todas as minhas propostas e mudanças tiveram receptividade tanto pelas crianças como pelos Educadores. Como já atrás referi no Carnaval levei um baú com várias roupas e acessórios para a sala de Creche, para que as crianças pudessem explorar e brincar nessa data festiva. Esta opção surgiu devido ao facto de irmos desfilar pelas ruas do bairro e as crianças não queriam vestir os fatos que as mães lhes tinham comprado. A reacção das crianças quando eu despejei o baú foi levantarem-se curiosas e ouviu-se um “- Ahhh” geral. Em seguida começaram a remexer na roupa e a escolher a que queriam vestir e os acessórios que queriam usar entusiasmadas com a nova brincadeira. Solicitaram ajuda ao adulto para ajudarem a vestirem-se, em seguida iam logo directas ao espelho para verem como os fatos lhe ficavam. Só a Leonor é que se recusou a vestir algo e, como chorava muito, nós não insistíamos uma vez que a sua mãe também já nos tinha dito que lhe havia tentado vestir o fato reservado para a mascarar e que ela recusou-se chorando e querendo-o tirar. Então, ela levava o tempo a interagir com as outras crianças mas sem nenhuma roupa nem acessórios em especial. Esta exploração foi uma situação esplêndida pois as crianças estavam radiantes com a possibilidade de poderem usar inúmeros acessórios e vários fatos (Fig. 3). O entusiasmo foi de tal ordem que levaram o tempo a brincar, a trocar de roupa e a olharem-se ao espelho envolvendo-se umas com as outras. As crianças andavam pela sala a brincar com os colegas e quando se apercebiam de que alguém estava a despir um fato que eles gostavam e pelo qual queriam trocar, vinham ter connosco e pediam para os ajudarmos a despir aquele que tinham e voltar a vestir outro (Relatório nº 5: 4/3/2011).

A minha intenção foi não só a de enriquecer o espaço da Área da Casinha, tornando-o mais apelativo, que pudesse estimular as crianças a vestirem-se e a despirem-se favorecendo a sua autonomia ao nível do vestuário, mas também a

estimulação do jogo simbólico; o encarnar outras personagens, tanto do dia-a-dia como da ficção, desenvolvendo uma interacção social. Segundo Hohmann e Post (2007), a área da casinha das bonecas deve incluir roupas e adereços para as brincadeiras das crianças, dado que estas gostam muito de imitar as suas figuras de referência. Na escolha dos materiais o Educador deve potencializar as aptidões e os interesses das crianças tendo sempre presente que “brincar é aprender” (Brickman & Taylor, 1996).

Penso que a continuidade do baú com as roupas na sala é essencial para permitir uma exploração continuada e progressiva (Relatório nº 5: 4/3/2011). Nessa semana, senti-me muito mais solta e desinibida, parecia que já estava enquadrada na equipa há muito tempo, isto porque o Carnaval é uma efeméride que me agrada muito, ou seja, senti-me como se estivesse “no meu mundo”. Por isso, pude constatar que o significado que as actividades têm para o educador contribui, em muito, para o seu sucesso.



Figura 3 – As crianças a explorarem as diferentes roupas

Era minha intenção poder realizar visitas ao exterior com as crianças e em conversa com a Educadora esta aceitou a minha proposta e começámos a realizá-las, a um jardim perto do nosso infantário. Isto surgiu porque as crianças tinham um grande interesse pela rua tentando muitas vezes sair da sala quando outra criança entrava. Gostavam de explorar os diferentes locais da instituição e gostavam muito de ir ao pátio, contudo no exterior podiam surgir outras possibilidades e sensações para elas vivenciarem. No jardim deixámos as crianças brincarem e explorarem toda a natureza à sua volta (Fig. 4), eles correram, caíram muitas vezes na erva tropeçando nas flores, andavam de mãos dadas, principalmente as raparigas, pelo jardim fora. Eles próprios começaram a apanhar folhas e flores, viram várias joaninhas, pois a Auxiliar Patrícia

andava à procura de joaninhas e depois chamava as crianças para irem ver e elas queriam pegar nas joaninhas, mas estas fugiam-lhes. Ao pé do banco onde tínhamos as coisas, estava um grande carreiro de formigas, então o Daniel passou a maior parte do tempo deitado ao pé das formigas a mexer-lhes muito cuidadosamente e principalmente a observar o seu trajecto. A Eva andava de braços e pernas abertas muito devagarinho mas conseguia chegar sempre onde queria e nunca pediu ajuda a um adulto, o que era raro pois ela na sala solicitava-nos muitas vezes. O Santiago e o Simão só queriam correr (Relatório nº 8: 25/3/2011). A visita ao jardim foi fantástica, pois as crianças passavam quase todo o tempo na instituição. Ali elas correram, saltaram, brincaram, apanharam muitas flores e folhas e notava-se que havia muitas crianças que não costumavam ir ao campo, pois tropeçavam nas próprias flores e o seu andar era diferente, ou seja contactaram com outra realidade diferente daquela que estavam habituadas (Relatório nº 8: 25/3/2011).

De acordo com Hohmann e Post (2007), observar a natureza com as crianças mais pequenas é muito importante dado que estas sentem prazer com a possibilidade de poderem observar o encanto que a natureza transmite e estão a compreender o mundo da natureza através das suas sensações e das suas acções, por isso nós Educadores devemos respeitar estes tempos das crianças e não preenchê-los com actividades, pois eles precisam de tempo para explorarem tudo o que se encontra à sua volta. O Educador deve observar as suas acções e os seus interesses para futuramente explorar esses interesses através de actividades no exterior ou no interior da instituição. Foi riquíssima esta experiência, pois, eram crianças com idades compreendidas entre um e dois anos, e infelizmente não era muito habitual estas saírem da creche dado a Educadora e os pais terem medo que acontecesse algum acidente durante o passeio ou que não houvesse adultos suficientes para acompanharem as crianças. Mas, considero que estas saídas são estimulantes para as crianças pequenas e que quando nós queremos que algo se concretize tentamos mobilizar todos os recursos à nossa volta, carrinhos, pais, para que estas experiências sejam possibilitadas às crianças e decorram sem incidentes Foi isso que aconteceu com a minha proposta. Tudo decorreu sem incidentes porque planeámos a saída ao pormenor movimentando os recursos necessários e as crianças viveram experiências riquíssimas com muita alegria (Relatório nº 8: 25/3/2011).



*Figura 4 – As crianças a explorarem as flores*

Com esta saída e com as flores e folhas que as crianças apanharam fizemos a construção do mural da Primavera (Relatório nº 8: 25/3/2011).

A visita da mãe de uma criança à sala para recuperar alguns dos nossos livros, desencadeou outra mudança. Decidimos mudar o local do mobiliário da sala, ou seja, trocámos a mesa com o tapete, ficando o tapete em frente à porta e a mesa do outro lado da sala, isto porque os livros estavam lá e seria mais fácil para a mãe da Laura. Esta mudança possibilitou que houvesse mais espaço e que a sala parecesse mais ampla. As crianças não tiveram nenhuma dificuldade em ver a sala desta maneira porque participaram na mudança.

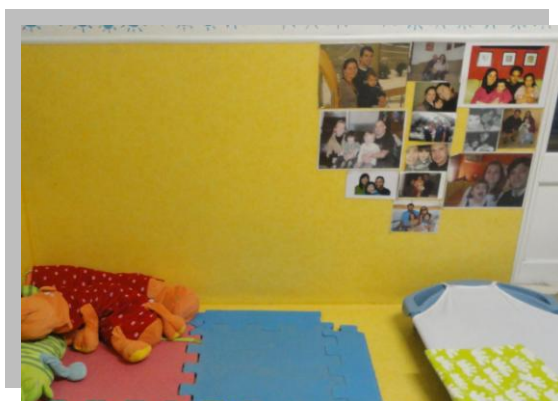
Os momentos de recreio em jardim-de-infância, que me apercebi, eram apenas de brincadeira livre, passaram a ter a possibilidade de as crianças optarem entre actividades propostas e o brincar livremente. Esta intencionalidade educativa foi implementada por mim através de jogos e danças de roda com as crianças. Considero que foi uma boa dinâmica que as crianças gostaram e muitas vezes vi-as a jogarem aos jogos que lhes tinha ensinado ou a cantarem as mesmas canções de roda.

### **5.2.2 Trabalho com famílias e comunidade**

Logo no início do segundo semestre pedi pessoalmente aos pais que trouxessem fotografias das suas famílias para colocarmos na sala tendo estas sido colocadas ao alcance das crianças perto do tapete (Fig. 5). As crianças recorriam muito às fotografias tanto para identificarem a sua família como os seus amigos. Outro dos aspectos que

também notei foi que quando estavam um pouco mais tristes iam-se refugiar junto das fotografias procurando “conversar” com elas. A finalidade da criação deste espaço foi com intuito de estimular a comunicação, a segurança afectiva e o sentido de pertença. As fotos mantiveram os laços com o núcleo familiar, estreitando a distância, sendo o elo vincutivo que fornecia mais segurança afectiva às crianças.

Esta minha acção teve implicações também na sala do Berçário, revelando-se desta forma, como uma mudança ao nível institucional. A sala atrás referida adoptou a actividade por mim implementada também para as crianças mais pequenas, logo que se percebeu o seu impacto positivo. A inclusão das fotos funcionou como uma ponte entre a escola e a família, estreitou os laços entre a criança / família e escola para além de possibilitar à criança a identificação dos seus familiares, a expressão verbal e a interacção.



*Figura 5 – A área das almofadas remodelada, com as fotografias da família de cada criança*

De acordo com Post e Hohmann (2007), existem algumas estratégias que ajudam a que os pais e educadores sejam parceiros e que os pais participem na vida do infantário, como: criar um ambiente acolhedor para as famílias; estabelecer um processo de inscrição centrado na família; partilhar as observações das crianças, mas deixar as “primeiras” para os pais e encorajar os pais a participarem no centro.

A primeira estratégia consiste em estabelecer um espaço orientado para receber a família. Este espaço deve ser confortável para que os pais se sintam bem e aconchegados, devendo assim ter mobílias confortáveis. Aqui os pais podem encontrar os seus filhos, e partilharem as suas dúvidas, angústias e alegrias com outros pais. A família deve ser



recebida de forma amigável e respeitada, e a comunicação deve ser aberta para com estas atitudes, assim o educador irá conseguir trazer os pais para o infantário. Na minha opinião a estratégia está bem elaborada, mas não é necessária uma sala própria para a recepção dos pais. Isto porque a maior parte dos pais vai apenas deixar o filho à escola e quando tem algum problema fala logo com a educadora ou marca uma hora para falar com esta de modo mais formal quando o assunto é mais delicado e não pode ser abordado à frente das crianças. Acho que isso, sim é essencial, e foi o que aconteceu nas salas onde estive a estagiar.

Na segunda estratégia fala-se das emoções que os pais sentem ao deixar os seus filhos na creche... o que é certo é que se os pais têm receio, as crianças também o têm. Para que esta transição não seja muito dolorosa, a adaptação deve ser feita de uma forma gradual: Primeiro, o educador vai lembrar-se das suas transições e separações quando era da mesma idade das crianças, estas memórias vão reconhecer ao educador os sentimentos daqueles pais e tranquilizá-los. Segundo, o educador vai organizar os materiais de inscrição e vai-lhes dar informação clara através de formulários de informação e dados familiares, da lista de orientações do centro, da lista de responsabilidades dos pais e do infantário, da identificação do projecto pedagógico e de uma lista dos passos do processo de inscrição. Em terceiro, serão disponibilizadas as visitas guiadas pela instituição, para que possam falar com o educador e visualizar o espaço em que o seu filho vai estar presente. Nesta fase é também muito importante que os pais falem sobre as suas preocupações com o educador. Em quarto lugar, o Educador deve fazer uma visita, se possível, à casa da criança, assim sendo o educador apercebe-se dos hábitos da criança e do que ela gosta. Estas visitas contribuem para uma transição casa / infantário positiva e por último nas visitas de familiarização ao infantário, o educador observa como as crianças reagem às situações com os pais e quais os seus comportamentos. Nestas visitas é uma boa altura para se tirar uma fotografia das crianças com a sua famílias e pôr-se na sala para quando a família estiver ausente a criança olhar para ela. Foi por isso que eu quis retratar essa realidade na sala onde estive a realizar a Prática de Ensino Supervisionada (neste mesmo ponto). Esta referência da fotografia da criança com a família é muito positiva, quando elas estavam um pouco mais tristes iam-se refugiar junto das fotografias procurando "conversar" com elas (como referi anteriormente). Assim sendo, quis estimular a comunicação e o sentido de

pertença. As fotos mantiveram os laços com o núcleo familiar sendo o elo vincutivo que fornecia mais segurança afectiva às crianças.

Todos estes itens são bastante importantes para uma boa transição. Por vezes é difícil o educador visitar a casa da criança mas é um método bastante útil para recolher informação. Quanto ao visionamento do infantário acho bastante importante, pois é um local onde a criança vai passar a maior parte do tempo e onde todos os pais querem que seja acolhedor, limpo e arrumado. Mas normalmente estas visitas acontecem só por parte dos pais e não dos filhos, como tive oportunidade de observar durante a Prática de Ensino Supervisionada. No entanto, quando os pais visitavam as instalações da instituição, era sempre a Coordenadora Paula Pastaneira que acompanhava-os, esta durante a visita explicava como a instituição e as salas funcionavam. Era benéfico as crianças acompanharem os pais nestas visitas pois ficariam a conhecer a instituição, a sua futura sala, a sua futura educadora e os seus futuros colegas antecipadamente e não só no dia em que iria pela primeira vez para o infantário, creio que era uma maneira de apaziguar a adaptação da criança ao meio.

Na terceira estratégia fala-se da relação família / creche e que ambas devem partilhar as informações sobre a criança. Quando o educador conta o que aconteceu no infantário os pais imaginam-no e estão a participar indirectamente na vida do infantário. Se acontece alguma coisa nova em casa, os pais devem ser os primeiros a relatar ao educador e vice-versa. Estas observações devem ser partilhadas durante as reuniões de pais, as visitas dos pais à creche ou apenas quando um pai perguntar algo ao educador. Na minha perspectiva, esta questão é de extrema importância, pois se não existe confiança e diálogo entre a família e a creche (ou vice-versa), todo o trabalho do educador poderá revelar-se ineficaz porque é necessário conhecer a criança nos seus contextos para poder responder às suas necessidades e até às expectativas das famílias. Por outro lado, a não existência de diálogo dificulta as relações de confiança tão essenciais para o desenvolvimento da acção educativa e segurança de todos os intervenientes no processo (criança / Educador / família). Na instituição onde realizei a minha Prática de Ensino Supervisionada existia muito este trabalho de diálogo constante entre a família e a educadora, pois quando a criança estava com algum problema avisam-na logo, como por exemplo algum tipo de doença, ou alguma evolução da criança.

A quarta e última estratégia, refere-se à participação dos pais nas actividades do infantário. Os pais que estabelecem forte ligação com o infantário disponibilizam-se para ajudar no que for preciso, mas outros sentem vergonha e é com esses pais que temos de trabalhar e estimulá-los a irem até à sala do seu filho nem que seja só ler uma história. Até se pode perguntar às crianças o que é que os seus pais sabem fazer e depois da sua resposta propor-lhes isso, pois muitas vezes estes têm dúvidas pertinentes nas suas cabeças, como por exemplo: O que irei lá fazer? Será que eles vão gostar? Será adequado às suas idades?. Os pais podem dar assistência à criança no centro ficando 20 / 30 minutos no fim ou no início do dia, podem participar em projectos, festas ajudando no que for preciso e ler ou escrever por exemplo, o diário da criança casa / creche. Esta estratégia é das mais utilizadas e das mais afluentes por parte dos pais.

Os pais das crianças de creche participavam na vida da instituição e da sala através da construção dos cadernos, que servia de elo de partilha entre a casa e a escola, assistiam a reuniões de pais, participavam em workshops sobre determinados temas e eram convidados para fazerem actividades com os filhos na sala. Ao longo da intervenção tive mais contacto com os pais no momento do acolhimento e da despedida.

No caso dos cadernos existentes na creche, considero uma boa estratégia e concordo plenamente que a Educadora tivesse essa iniciativa, pois através deles os pais ficavam a conhecer a realidade vivida pelos seus filhos dentro da sala de creche. Através deste caderno existia uma grande correspondência entre a casa e a escola, dado que o caderno ia para casa para os pais preencherem certas partes e voltava para a escola para a Educadora preencher outras. Os cadernos continham uma breve descrição do que a Educadora pretendia com os mesmos, estes eram preenchidos pela Educadora e pela família da criança e eram construídos ao longo do ano lectivo. Tinha várias sugestões de leitura para os pais poderem ler, tinha as fotografias da sala e da casa da criança, tinha fotografias de várias actividades que as crianças desenvolviam durante o ano, bem como das efemérides, tanto comemoradas na escola como em casa, tinha vários desenhos e trabalhos que as crianças realizavam, canções que eram habitualmente cantadas na sala, tinha fotografias das várias rotinas em casa e na escola, fotografias da comemoração do aniversário na creche e em casa, tinha a avaliação do percurso da criança e a ficha de observação.

A participação dos pais nas actividades da sala foi muito benéfica pois eram momentos privilegiados de interacção entre a mãe / filho e pai / filho. Nestes momentos

as crianças podiam mostrar os seus trabalhos aos pais o que favorecia o fortalecimento de laços resultando numa maior auto-estima e segurança das crianças.

Os Educadores de Infância têm de responder a um conjunto de exigências de forma adequada. A creche é uma das primeiras experiências que a criança tem fora do contexto familiar no sentido de desenvolver determinadas capacidades e competências. Por este facto, torna-se imperativo que os Educadores de Infância possuam formação de qualidade neste nível de ensino, com práticas em contexto educativo, a fim de poderem desenvolver uma acção também de qualidade. Pilar Carvalho, num estudo desenvolvido em 2008, conclui que, de uma forma geral, os auxiliares de acção educativa e os Educadores de Infância possuem ideias semelhantes sobre o papel da Creche e dos profissionais que aí desenvolvem a sua acção. Conclui que *as ideias encontradas enquadram-se nas práticas consideradas adequadas pela literatura, mas verifica-se que alguns factores importantes foram pouco ou nada considerados, nomeadamente determinadas áreas do desenvolvimento (e.g. cognição) e aspectos relacionados com a avaliação, currículo e relação entre pais e profissionais* (Carvalho, 2008:126). A autora convida(va) a uma reflexão sobre a formação dos Educadores de Infância no domínio da Creche e também sobre as políticas educativas para este sector. Penso que a formação que tive me permite, neste momento, poder argumentar que o papel do Educador de Infância é, seguramente, fundamental para o desenvolvimento das capacidades e competências das crianças nesta faixa etária. A formação em contexto apetrechou-me de saberes que, mobilizados da teoria para a prática, me fizeram entender o quanto é necessário desenvolver um currículo que contemple todas as áreas do desenvolvimento / aprendizagem a fim de que a criança progrida nas aprendizagens segura pelos vínculos afectivos. Neste processo, a partilha enriquece muito a todos os níveis. Os pais têm de confiar na equipa e a equipa tem de estabelecer boas relações com os pais. É neste vaivém da interacção que se criam as melhores condições para agir com as crianças. A continuidade em casa, dos cuidados que são prestados no infantário, fornece mais segurança e estruturam as aquisições. A família tem um papel fundamental para a vida da criança e é um parceiro fundamental no acto educativo. Se a família acompanhar sempre a criança a sua relação vai ser muito mais forte do que se a família não se preocupar com o que a criança faz na escola. Cada vez mais os pais exercem funções na escola e participam em iniciativas, o que não só aproxima as relações familiares, como consolida os laços estabelecidos com a escola e, por consequência, oferece melhores

condições de segurança e confiança para as aprendizagens, como já antes referido. Na instituição onde decorreu a minha prática de ensino supervisionada o atrás descrito, foi uma constante. Quando os pais iam buscar os filhos mostravam interesse pelo que se passava naquele dia de escola e reflectiam as informações que as educadoras lhes davam, davam sugestões sobre o melhoramento dos espaços e de actividades possíveis a realizar, para além de colaborarem e participarem em várias actividades

Actualmente encontramos vários tipos de famílias e os Educadores têm de desconstruir positivamente as várias situações, estando atentos para poderem apoiar as crianças sempre que detectarem situações sensíveis. A temática da família é uma temática que deve ter um cuidado acrescido ao ser abordada na creche e jardim-de-infância, pois há crianças que não têm pai / mãe, outras que não têm avós, etc. A comunicação aberta entre a educadora e os pais, directa e honesta, é uma estratégia a adoptar, pois por vezes acontecem situações na creche que devem ser reflectidas entre a educadora e os pais e sem a colaboração destes não é possível ajudar a criança. Assim tanto os pais como a educadora estão a aprender uns com os outros pois vão partilhando experiências. Esta comunicação é essencial para as famílias monoparentais e para os pais mais inexperientes, uma vez que a educadora pode ajudá-los a saber o que devem ou não fazer e vai ajudar a que estes ganhem confiança para desempenharem a sua função de pais. As parcerias entre os pais e a educadora devem-se à confiança e ao respeito que estes têm um pelo outro, e nestas parcerias e conversas, ambas as partes têm interesse pois no caso dos pais está-se a tratar do seu filho e da educadora do seu aluno. Esta parceria vai apoiar, sempre que precisa, a criança, pois esta só aprende num ambiente emocional, seguro e previsível (Post e Hohmann, 2007).

De acordo com Niza (2007), deve haver uma forte articulação entre a instituição, as famílias, e as várias estruturas da comunidade; pois todas elas contribuem assim para a formação das crianças. Esse é o principal motivo que leva o Educador a convidar os pais para participarem nas sessões de animação, que lhes são destinadas. Assim, deve-se promover encontros constantes entre os educadores e os pais, o que garante o desenvolvimento educativo das crianças. Para que se consiga resolver problemas quotidianos de organização e para que o jardim-de-infância possa cumprir o seu papel de mediador e de impulsionador de expressões culturais da população, é fundamental que haja envolvimento das famílias e da comunidade no processo educativo. Em suma, como referem Stevens, Hough e Nurss (2002:785), *o envolvimento dos pais na*

*educação pré-escolar dos filhos afecta significativamente tanto o comportamento dos pais como o desenvolvimento e a educação dos filhos.*

### 5.2.3 Área das ciências

O canteiro situado no pátio pertencente à sala de jardim-de-infância e à de creche dos dois anos, estava abandonado e a precisar de ser modificado, porque a terra estava muito seca e já não dava para plantar lá nada. Então, pedimos ajuda ao senhor Borbinha que é o pai de uma auxiliar da creche, para tirarmos a terra velha e pormos outra nova, para que o canteiro pudesse ser novamente utilizado pelas salas. Assim, enquanto o senhor Borbinha já tinha cavado e retirado a terra antiga e colocado a nova de uma parte do canteiro, nós fomos tirando as ervas da outra parte com as pás, os ancinhos e os baldes que as crianças tinham trazido de casa. As crianças estavam empenhadíssimas do princípio ao fim, nesta actividade de jardinagem, à excepção do Miguel, do Martim, do Pedro e do Vasco. Conseguimos convencê-los a ajudarem-nos no canteiro e no fim, até estavam entusiasmados a fazê-lo, tanto que não queriam vir embora. O Francisco destacava-se muito dos outros, pois estava muito empenhado, aliás ele nem queria sair de lá, estava no seu cantinho e tirava as ervas e punha dentro do seu balde e depois despejava o balde para o balde grande onde todos estavam a pôr as ervas. O Rafael também estava sempre a ajudar e dizia que já sabia como se fazia, pois ele plantava com o pai muitas coisas na Quinta. As crianças da sala de creche também foram ajudar. Houve uma grande cooperação entre as salas, as crianças brincavam umas com as outras, estavam todas a contribuir para um objectivo comum: o melhoramento do canteiro (Relatório nº 2: 15/4/2011).

Foi uma experiência única e maravilhosa que permitiu o envolvimento das crianças numa tarefa (Fig. 6) Ali não havia restrição possível, as crianças brincaram à vontade com a terra, encontraram bichinhos na mesma e ajudaram a que o canteiro ganhasse novamente vida. O canteiro precisou de ser arranjado porque já estava muito seco e como o senhor Borbinha se disponibilizou para nos ajudar, aliámos o útil ao agradável, aliás as crianças ficaram maravilhadas a vê-lo cavar e com as suas explicações sobre as plantas e as árvores que já estavam plantadas no canteiro (Relatório nº 2: 15/4/2011).

De acordo com Hohmann e Weikart (2009), o tempo de exterior permite que as crianças possam fazer coisas que não podiam fazer dentro da sala, sem haver qualquer tipo de restrições. Mantêm o contacto com a natureza, e os adultos podem observar esta natureza com as crianças brincando em parceria, por exemplo a terra permite que as crianças tenham brincadeiras de encher e esvaziar os utensílios para brincar na mesma. Estes contactos por vezes não são permitidos pelo motivo das crianças se sujarem, mas a realidade é que com estas brincadeiras elas têm vivências únicas como o facto de mexer e remexer na terra de encontrar bichos, explorando o meio ambiente e a vida que o compõe.

O contacto com adultos com saberes próprios e a capacidade dada às crianças de intervirem no melhoramento do meio em que vivem é muito importante, pois é um aspecto essencial de cidadania (Relatório nº 2: 15/4/2011).



Figura 6 – As crianças a observarem o Senhor Borbinha a cavar

Uma das mães trouxe para o jardim-de-infância alfaces, cenouras, amores-prefeitos, cravos do Japão e mais uma planta para plantar no canteiro, com a ajuda das crianças e ficou de trazer mais legumes. O Decreto-Lei nº 240/2001, o perfil geral de desempenho do Educador de Infância, no ponto IV alínea e) refere que o educador *promove interações com as famílias, nomeadamente no âmbito dos projectos de vida e de formação dos seus alunos* (Relatório nº 2: 15/4/2011).

De acordo com Harlan e Rivkin (2002), o educador deve dar a conhecer às crianças as plantas e os legumes e para que estes servem. A partir dos interesses das

crianças por esta temática e das suas experiências elas passam a conhecer as plantas com a ajuda do educador. A família e a comunidade pode constituir-se um grande apoio dentro destas experiências, pois podemos pedir a sua ajuda para o fornecimento de algumas plantas ou legumes para semear (como foi o caso), assim estamos a estimular a jardinagem e a ensinar às crianças a plantarem e a cuidarem das plantas.

Considero que este tipo de actividade é muito interessante e importante, uma vez que, pretendíamos sensibilizar as crianças para as questões ambientais, a preservação da natureza, e criação de alimentos. Dentro destas actividades podia haver uma grande articulação de conteúdos, desde a contagem dos alimentos, até ao registo através do desenho das observações, observar e registar o crescimento dos legumes, posteriormente a intervenção ao colher os legumes e voltar a semear estes ou outros diferentes, cozinhá-los e comê-los ao almoço. A educação ambiental tem a ver com os cuidados e a protecção com o meio ambiente, ou seja, com a natureza (Orientações Curriculares, 1997). O contacto com a natureza é essencial para as crianças, pois estas estão cada vez mais, em locais fechados

Na construção de uma horta pedagógica estamos a ser amigos do meio ambiente, pois não usamos produtos químicos nem pesticidas, o que faz com que os nossos alimentos sejam mais saudáveis. A criança nesta idade tem curiosidade em saber o porquê das coisas, por isso deve-se proporcionar oportunidades de contactar com novas situações de descoberta e de exploração do mundo que o rodeia.

Através da construção da horta pedagógica as crianças puderam aprender conceitos como regar, semear, colher, etc., de forma lúdica, através da experimentação e da observação directa. No meu ponto de vista, este tipo de actividades só vem beneficiar o desenvolvimento das crianças e as suas aprendizagens. Estas actividades são de sensibilização para a natureza e para o meio ambiente que os rodeia e que muitas vezes é esquecido. Ao ser trabalhado, pode ser um caminho para tornar as crianças mais conscientes do quanto são importantes as suas atitudes e de como elas se reflectem no meio físico. Como referem Quintanilla e Ramírez (1997):

As observações e manipulações sobre o meio animal e vegetal, permitem aprofundar na compreensão da matéria viva, das suas características diferenciais, das suas funções, processo vital, etc... que significam aprofundamentos tanto nos conteúdos como nos processos de desenvolvimento e que, finalmente, desembocam em atitudes e comportamentos estáveis (hábitos) de utilização correcta, de cuidados e protecção dos seres vivos...a sequência de propostas vivenciais deverá



possibilitar o estabelecimento de semelhanças e diferenças, identificar, reconhecer mudanças, compreender fases e processos, utilizações, etc...e, principalmente, efectuar valorizações da realidade referida ao homem (Quintanilla & Ramírez, 1997:466)

Para complementar esta actividade também se poderia ter efectuado uma visita a uma quinta, para as crianças verem como os agricultores plantam e colhem os diversos alimentos, porque a maior parte delas só conhecem os alimentos do supermercado! Só que, como já referi anteriormente, o problema do transporte era muito grande e não foi possível sairmos da instituição.

Segundo Ann Howe (2002), a educação ambiental focaliza-se na fauna e na flora, mas para tal, tem como base da aprendizagem a experiência e a observação. As crianças mesmo antes de entrarem para a educação pré-escolar formam os seus conceitos científicos através das suas vivências e experiências, contudo estas só podem aprender novos conceitos se o Educador tomar em consideração o que as crianças previamente já sabem. No entanto, o Educador não deve ensinar conceitos que as crianças não têm acesso através das suas experiências, ou seja, as crianças devem fazer as suas próprias observações e tirarem as suas ilações. Para tal o vocabulário deve vir depois da experiência e não antes, porque assim as crianças já compreendem e já sabem do que se está a tratar. Em jardim-de-infância é notório o que está acima descrito. Quando se faziam experiências a Educadora explicava o procedimento às crianças e no final fazia um registo para saber as conclusões que as crianças tinham tirado acerca da experiência e só depois é que explicava alguns conceitos presentes na experiência, ou mesmo, o porquê de ter acontecido daquela forma.

De acordo com Harlan e Rivkin (2002), as crianças constroem o seu próprio conhecimento numa constante interacção com o mundo que a rodeia e a partir das suas próprias experiências, construindo assim significados.

Tanto as crianças como os adultos, possuem as suas próprias experiências e constroem conhecimentos interpretando o meio físico e social. No entanto, esses conhecimentos podem não estar correctos do ponto de vista científico, e se não houver uma formação adequada podem não sofrer alterações.

Os educadores devem agir como pontes entre o saber acumulado na sociedade e o que a criança percebe no seu ambiente, ajudando as mesmas a organizarem as suas ideias desenvolvendo o seu raciocínio. Por isso, o educador deve conter uma formação científica sólida, contudo uma vez que o questionamento das crianças é muito

abrangente pode surgir ocasiões em que o educador não esteja seguro. Neste caso a descoberta com as crianças, contribui para o desenvolvimento de conceitos com a participação de todos os intervenientes.

#### **5.2.4 Planeamento e avaliação**

A observação sistemática permitiu notar que as crianças estavam sempre a escolher as mesmas áreas no mapa de actividades. Também aconteceu muito as crianças escolherem uma área e depois quando pretendiam mudar não iam até ao mapa de actividades registar essa mudança. O papel do adulto enquanto mediador é, aqui, fundamental. Os adultos devem lembrar as crianças a fim de que elas possam ir estruturando essa competência de forma autónoma. O que acontecia é que, principalmente as crianças mais novas, não conseguiam estar muito tempo na mesma área e percorriam todas as outras indo para aquela que tinha mais pessoas ou que lhes suscitava mais interesse. As crianças mais velhas tinham mais interiorizado este procedimento e permaneciam na área solicitando, por vezes, ajuda aos adultos para registar no mapa, quando pretendiam mudar. As crianças mais novas tinham interesse predominante pela casinha e os rapazes mais velhos iam mais vezes para a área da leitura e da escrita, devido ao computador.

Em colaboração com a Educadora decidimos que possivelmente os inventários iriam ajudá-las a estabelecer o que se podia fazer em cada área e a percorrermos durante o dia ou semana áreas diferentes com diferentes possibilidades. Então, na planificação de conselho, avaliámos as escolhas das actividades e percebemos que havia actividades que nunca eram escolhidas e que os mesmos meninos escolhiam sempre a mesma. Decidimos inventariar as possibilidades de cada área. Depois de fazermos os inventários, passámo-los para o computador e as crianças ilustraram. Depois desta actividade verificou-se grande evolução no grupo pois os inventários deram-lhes mais autonomia na escolha das áreas, ficando a perceber, a explorar e desenvolver o que se podia realizar em cada área (Relatório nº 4: 6/5/2011).

## **5.2.5 Intervenção ao nível das atitudes para uma sociedade mais sustentável**

Com o projecto sobre a água enriquecemos os nossos conhecimentos e também as rotinas da sala, como por exemplo acrescentamos mais uma tarefa às tarefas já existentes na sala que foi: verificar se as torneiras estavam bem fechadas e se as crianças não gastavam muita água, dando assim autonomia à criança responsável pela tarefa de alertar os colegas e destes ganharem a consciência de que se podem alterar hábitos nos seus comportamentos diários.

### **5.2.5.1 O projecto "A água"**

O ponto de partida do nosso projecto, foi a constatação frequente de que os meninos deixavam as torneiras abertas, quando iam lavar as mãos ou os dentes e a Educadora sempre que as crianças o faziam dizia “- Vocês vão gastar a água toda do Mundo”. As crianças mais velhas deslocavam a culpa para as mais pequenas, e as coisas mantinham-se assim. Este problema era sentido por todos, então considerei que era importante agir para resolvê-lo. Como objectivos principais do projecto pretendeu-se: (i) levar as crianças a perceberem a importância da água; (ii) adquirir consciência sobre como se pode poupá-la e (iii) sensibilizá-las para os gastos desnecessários. Reunimos em grupo onde conversámos sobre o problema (ponto de partida) que se estava a passar na sala. Cada criança foi exprimindo a sua visão do problema e negociámos a necessidade de fazer um projecto para ver se conseguíamos resolver a situação. Nessa reunião, à medida que as crianças foram falando sobre os seus saberes relativamente ao tema fomos preenchendo uma tabela com o que as crianças já sabiam e o que queriam saber, ou seja, perguntas geradas a partir de “chuva de ideias” com o grupo do projecto, que entretanto ali se constituiu. De acordo com M. Silva (1998), um projecto surge a partir do que as crianças já sabem, ou seja, estas a partir do seu conhecimento pessoal colocam questões para definir melhor o problema. Logo, a partir do que já sabem elas planeiam o que querem saber mais, definindo assim o desenrolar do projecto. As questões que as crianças conceberam foram as seguintes: Porque é que as torneiras deitam água? De onde vem a água? Porque é que a água do mar é salgada?

De onde pode vir a água? Porque é que não se pode gastar água? Porque é que as ondas são grandes e mexem a água? Porque não se pode beber a água da chuva? A água anda por baixo da terra? A água do mar é perigosa? Porque que é que a terra fica molhada com a água? De seguida fizemos também uma lista sobre como vamos saber responder a estas questões, às quais as crianças responderam: livros, internet, experiências e visitas.

### **5.2.5.2 Desenvolvimento do projecto: as possibilidades, os constrangimentos, as aprendizagens**

No desenvolvimento do projecto, as actividades de pesquisa foram desenvolvidas com recurso a revistas, livros e internet. Para o entendimento do ciclo da água selecionei a história da gotinha de água que as crianças ouviram e observaram as imagens e o filme do ciclo da água que lhes permitiu visionarem o ciclo a partir do computador. Para a prossecução das aprendizagens foram desenvolvidas outras actividades em conjunto com as crianças como (i) experiências de solidificação (gelado e gelo), (ii) liquidificação (observação dentro e fora da sala) e evaporação (água a ferver na panela); (iii) construção de fantoches e cenário sobre a história da “gotinha de água” e a sua representação; (iv) experiência do corte de abastecimento de água no colégio para sensibilizar para a importância da água; (v) construção de cartazes e panfletos sobre as descobertas e opiniões das crianças sobre como poupar água; (vi) participação da família nas pesquisas e envio de material para o Jardim-de-Infância, (vii) construção do ciclo da água em maquete e (viii) elaboração de convites para a outra sala assistir à apresentação do projecto. Estas actividades tinham como objectivo responderem às questões iniciais geradas pelas crianças e elas surgiram da negociação progressiva do adulto com as crianças. Ou seja, a história da gota de água, o filme, as experiências de solidificação, liquidificação, evaporação, a representação da história, a construção da maquete serviram para responder às perguntas “De onde pode vir a água?”; “De onde vem a água” e “A água anda por baixo da terra?”. O fecho das torneiras, a construção de panfletos e cartazes serviram para responder à questão “Porque não se pode gastar água?”. As restantes perguntas foram respondidas com base na pesquisa com a participação das famílias. As actividades foram pensadas por mim e negociadas com as

crianças, através da tabela de divisão e distribuição do trabalho, ou seja, uma tabela em que respondia às seguintes questões "Quem? Faz o quê? Quando? Como? Onde?". Dava a ideia e pedia a opinião das crianças, umas vezes estas achavam a ideia boa, outras vezes davam as suas próprias ideias e depois entre todas decidiam e respondiam a estas questões e assim começamos a elaborar o projecto sempre através da negociação.

Relativamente à estratégia de comunicação optámos pela construção e apresentação pelas crianças de um PowerPoint que apresentasse as aprendizagens sobre o projecto à sala dos patinhos. Fizemos duas apresentações, isto porque a primeira não ocorreu da melhor forma. Isto, penso, deveu-se ao facto de termos feito um Powerpoint com as fotografias das actividades que fizemos ao longo do projecto e as crianças explicavam-nas... só que tive que intervir muitas vezes fazendo perguntas às crianças e até mesmo conduzindo um pouco a apresentação. Em seguida, resolvi dialogar com a Educadora e deparámo-nos com o facto de que esta não foi a melhor maneira de fazer as comunicações! Ambas concluímos que, se calhar, como devíamos ter feito era cada criança ter escolhido uma fotografia de uma parte do projecto para apresentar e a mesma falava especificamente sobre aquela fase do projecto. Se fosse necessário outra criança podia intervir para a ajudar a falar do que se passou ou para lembrá-la de algo que esta se esqueceu e, deste modo, as crianças não se perdiam tanto e o adulto não teria necessidade de intervir tantas vezes. Esta situação colocou-me várias dúvidas e também me permitiu vivenciar o que já tínhamos discutido nos momentos de supervisão. Pareceu-me que as crianças dependiam demasiado de mim para poderem continuar o que me levava a pensar que, se calhar, a autonomia delas estava muito condicionada pela minha acção. Então em conjunto com a Educadora e com as crianças decidimos repetir e melhorar a nossa comunicação. Este aspecto foi fundamental. Reflectir com eles e preparar melhor a apresentação (Relatório nº 9: 9/6/2011)

Nesta nova apresentação cada criança falou da actividade escolhida e tinha como suporte uma fotografia no Powerpoint, descrevendo assim os momentos chave que foram para eles a actividade, apoiando-se muitas vezes na fotografia explicando esta ou recorrendo a ela para se lembrarem do que tinham de dizer. Assim sendo, nós adultos, pudemos constatar o que as crianças aprenderam com cada actividade e com o projecto no geral e o que ficou retido na sua memória, por exemplo as crianças não explicavam realmente tudo como tinham feito, diziam aquilo que para elas tinha mais significado, o porquê de terem gostado, como o fizeram, não tinha palavras científicas mas sim as suas

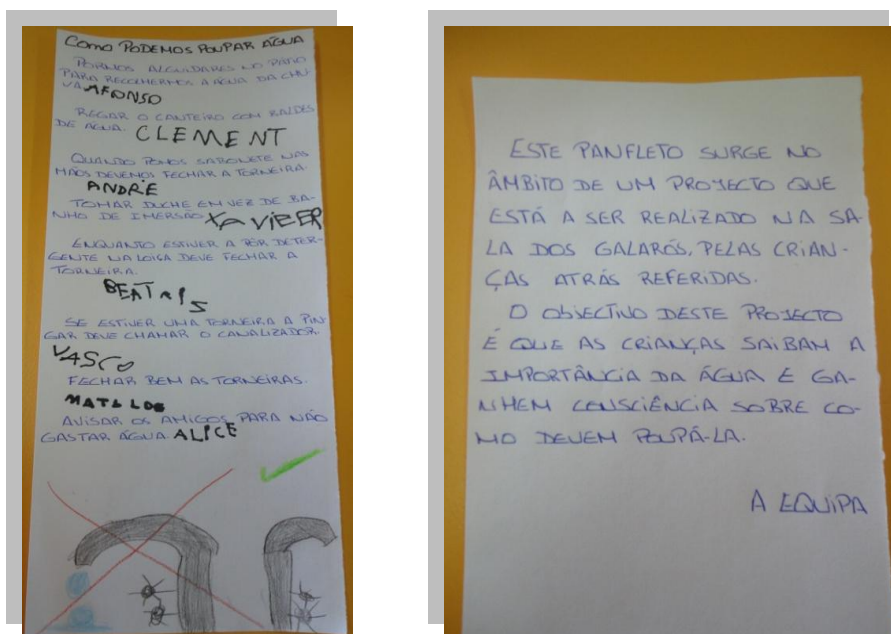
palavras, a sua leitura do que viveram e experimentaram. Segundo Lilian Katz e Sylvia Chard (2009), quando as crianças em conjunto com a Educadora decidem fazer a conclusão do projecto que estão a realizar devem decidir o que irão mostrar e dizer às crianças, ou seja, ao público-alvo. É nesta fase que transmitem a história do projecto, falando cada uma sobre o seu trabalho e sobre o dos outros. Foi isso que nós optámos por fazer. Perguntar a cada criança o que queria relatar, aquilo que para elas foi mais significativo, pois falamos com gosto daquilo que nos despertou interesse e curiosidade. Sem dúvida que esta apresentação foi muito mais produtiva do que a anterior, porque eles estavam a transmitir os seus conhecimentos depois de terem realizado o projecto. Notei que as crianças estavam mais à vontade e mais soltas devido a termos ensaiado a comunicação mais vezes que anteriormente e também devido a estes já terem tido uma experiência de comunicação na semana anterior que não correu muito bem, mas assim já sabiam com o que iam contar e o que iria acontecer (Relatório nº 10: 17/6/2011).

Por fim, fizemos uma exposição com os nossos trabalhos. Efectuámos também cartazes e panfletos (Fig. 7 e 8) sobre como devemos poupar água. Esta questão é importante no sentido de que assenta na perspectiva da criança enquanto cidadã com potencialidades de intervir na sociedade em que vive. Ou seja, vai de encontro a alguns dos princípios do MEM, como *os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos; as práticas escolares dão sentido social imediato às aprendizagens dos alunos; os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram na aula "actores" comunitários como fonte de conhecimento nos seus projectos* (Niza 2007: 128, 129, 130).

Esta questão, surgiu no seguimento do corte geral do abastecimento de água no colégio. Perguntei às crianças o que é que eles achavam que tinha acontecido e o porquê. Elas responderam que não havia água porque eles costumavam gastar muita água. Depois perguntei como achavam que seria o mundo sem água, e o André disse "Morriamos, o Mundo seria muito triste", a Beatriz disse "Depois não víamos o pai e a mãe, mas os peixes não morriam porque estão na água salgada", o Vasco disse "As plantas murcham", o Xavier disse "As plantas ficavam sem cor", a Alice disse "Não podíamos lavar as mãos nem a roupa" e o Martim disse "Os bichos podiam comer a pele". Continuando a conversa, fizemos uma lista de soluções pensadas em conjunto, sobre as diversas maneiras que havia para poupar água. Todos disseram "Pormos alguidares no pátio para recolhermos água da chuva", o Clement disse "Regar o

canteiro com baldes de água”, o André disse “- Quando pomos sabonete nas mãos devemos fechar a torneira”, o Xavier disse “- Tomar duche em vez de banho de imersão”, a Beatriz disse “- Enquanto estiver a pôr detergente na loiça deve fechar a torneira, só podemos gastar uma pinguinha de água”, o Vasco disse “- Se estiver uma torneira a pingar chame o canalizador, deve-se fechar bem as torneiras”, a Alice disse “- Avisar os amigos para não gastar água” (Relatório nº 8: 2/6/2011).

Na parte de trás escrevi que este panfleto tinha a ver com um projecto que estávamos a desenvolver na sala e colocámos um íman para colar no frigorífico na casa de cada criança.



Figuras 7 e 8 – O Panfleto (frente e verso)

Outro material de suporte à divulgação do projecto foram os cartazes (Fig. 9). Para a sua elaboração, escrevi numa folha o que cada criança tinha expressado, que já tínhamos colocado antes nos panfletos, depois cada uma fez um desenho alusivo ao que disse e fomos tirar quatro fotocópias de cada desenho e depois fizemos quatro cartazes. Elas cortavam e colavam numa cartolina e ao centro escrevi “Como Poupar Água”. Depois de negociarmos, chegámos à conclusão que as casas de banho e a cozinha eram os locais onde se gastava mais água e que era aí que os deveríamos colocar.

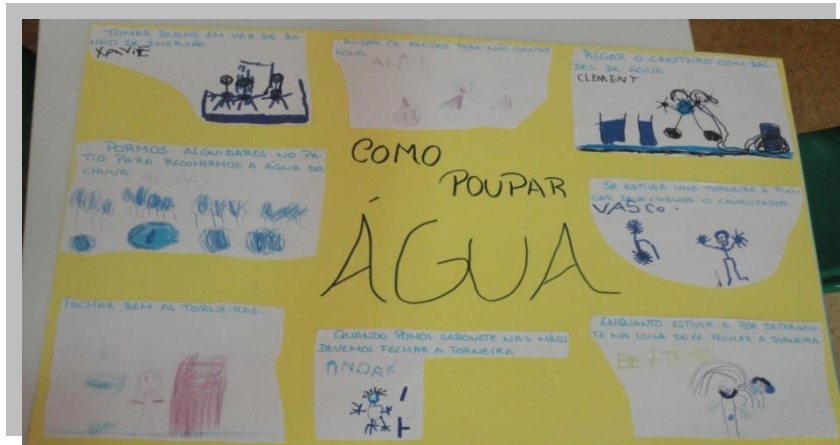


Figura 9 – O cartaz

Assim sendo, fizemos a ligação entre o ponto de partida do projecto que, como já referi, foi o facto de as crianças gastarem muita água, com o próprio ciclo da água que trabalhámos bastante no decorrer do projecto. Considero que foram fundamentais as aprendizagens experienciadas pelo ciclo da água para chegar à perspectiva da poupança. De facto, o ponto de partida do problema foi a poupança da água, mas os meninos lançaram outras questões que se enlaçaram com esta, ou seja para responder a esta questão era necessário saber o que era a água e que papel tinha na vida humana e do planeta e para isso abordámos o ciclo da água. Fez-se a ponte daquilo que os meninos aprenderam com a prática do dia-a-dia e como gerir um recurso que eles perceberam que é de grande importância e que, por isso mesmo, têm que cuidá-lo.

Esta foi uma maneira de difundirmos à comunidade o que aprendemos sobre a importância da água e os diferentes modos de como se pode poupar água. É também um incentivo aos pais, pois as crianças ao terem sempre presente o panfleto lembram-se e elas próprias avisam os pais (Relatório nº 8: 2/6/2011).

Ainda no âmbito da representação do projecto fizemos também uma maquete sobre o Ciclo da Água (Fig. 10) para consolidarmos os conhecimentos sobre o mesmo. Negociámos todos o que deveríamos pôr na maquete e como o deveríamos fazer e cada criança ficou responsável por fazer uma parte da maquete mas todos se ajudavam uns aos outros. É de salientar que as crianças é que decidiram onde haviam de colar os diferentes elementos, eles é que punham a cola e colavam. Fui colocando questões sérias e realistas (Brickman & Taylor, 1996) que os fizessem pensar nas aprendizagens e que fomentavam o diálogo e a partilha de experiências “- Onde fica o rio?” e o André



disse “- O rio vai dar ao mar” e voltei a perguntar “- Então e onde pomos o rio para que este vá dar ao mar?” e o Afonso disse “- Ao pé da montanha”, então em conjunto decidimos colocar o rio a vir da montanha e a chegar até ao mar (Relatório nº 9: 9/6/2011).

As relações que as crianças estabelecem com os colegas oferecem benefícios substanciais: apoio emocional em contextos não familiares, a oportunidade de brincar com um igual (...) e experimentação de ideias, negociação e compromisso. (Hohmann & Weikart, 2009)

A demonstração e partilha do seu trabalho com os colegas em que explicaram a maquete, fazendo bastante alusão à história da gotinha de água e fazendo a ponte entre a história que eles tinham bastante conhecimento, com a maquete que produziram, foi uma experiência bastante enriquecedora que permitiu perceber as aprendizagens que estavam estruturadas e o empenho das crianças na partilha dos seus saberes. É de realçar que quando alguém de outra sala passava pela nossa sala e via a maquete, levantava questões sobre esta, sendo eles os primeiros a ir a corresponder às mesmas (Relatório nº 9: 9/6/2011).



*Figura 10 – A maquete*

Para mim, este projecto, foi um grande orgulho e uma constante aprendizagem. No início estava com receio que as crianças não aderissem, que se desinteressassem principalmente quando houve crianças a “desistirem”. No entanto correu muito bem pois cada passo era um compromisso que o grupo do projecto assumia. No final, cada vez que alguém ia à casa de banho ouvia-se logo outro colega a dizer “- Não podes

gastar muita água, senão acaba-se!”, evidência de que os objectivos do projecto estavam cumpridos. O grupo estava consciencializado para não se desperdiçar água. Um dos momentos chave deste projecto foi quando se cortou o abastecimento de água no colégio, dado que aí é que as crianças perceberam a verdadeira importância da água. Os panfletos e os cartazes foram uma excelente ideia para passarmos as mensagens aos outros e o facto de eles levarem os panfletos para casa, também criou uma responsabilidade acrescida para que mostrassem e explicassem aos pais o que fizeram no âmbito do projecto. Relativamente à avaliação houve uma constante reavaliação das actividades desenvolvidas no grupo do projecto e em grande grupo nos conselhos, observação sistemática do envolvimento das crianças, registos em texto e em actividades de expressão plástica. Os grandes sentidos deste projecto foram: (i) possibilitou uma aprendizagem inter-activa das crianças; (ii) desencadeou motivação dado que os meninos não só procuraram material para acrescentar ao que tinha sido dito, como também transpuseram as aprendizagens para as suas produções; (iii) permitiu a consciencialização de um problema através de aprendizagens que lhe permitiram perceber o porquê dessa necessidade; (iv) alargou-se à comunidade (família e escola) como processo de sensibilização para poupar um recurso do planeta precioso e necessário a toda a humanidade. O facto de as crianças perceberem a importância da água e que sentido é que ela tem na nossa vida, foi fundamental. O acesso fácil que as crianças têm à água em todo o lado, na torneira, nos rios, nos lagos, no mar, no supermercado, não permite às crianças perceberem que é um recurso que pode cessar e as crianças com este projecto ficaram a perceber o seu significado e a importância dela se poupar. Este foi um projecto de investigação e de intervenção, dado que pretendemos mudar os nossos hábitos relativamente à água.

Como constrangimento, penso que este projecto poderia ter sido mais participado pelas crianças, e que eu devia ter dado, talvez, mais a voz às crianças. Nos relatórios escrevia muitas vezes “eu” em vez de “nós” e também usava inconscientemente por vezes o “eu” ao falar com as crianças em vez do “nós”, mas isso com o tempo foi mudando dado que o projecto não foi “meu” mas sim “nosso”! Aprendi que a negociação é fundamental para elaborar um projecto, contudo a minha maior aprendizagem foi o trabalhar com a metodologia de trabalho de projecto com as crianças de jardim-de-infância.

Um outro constrangimento foi que gostávamos de ter feito visitas para adquirir mais conhecimentos sobre a temática do projecto, mas não havia o transporte, dado que a instituição é longe da cidade. A visita que tinha pensado fazer logo no início era uma à Unidade Museológica da Água, onde existiam exposições alusivas à água, para as crianças verem os depósitos de alimentação da água para a cidade e também porque esta visita ia possibilitar que as crianças começassem a perceber a importância da água e como esta chegava até às nossas casas.

Segundo Harlan e Rivkin (2002), é muito importante que nós educadores expliquemos às crianças a importância da água, pois esta é um precioso recurso do nosso planeta e as crianças precisam de ter respeito pelo mesmo.

No desenrolar do projecto a Unidade Curricular que me ajudou bastante foi "Seminário de Acompanhamento à Prática de ensino supervisionada em Educação de Infância". O facto de termos partilhado os nossos projectos com os colegas permitiu-me sentir-me mais segura no desenvolvimento do meu, reflectir pormenores a partir dos relatos das colegas, registar temáticas de interesse para posteriores explorações, o modo de fazer diversificado de cada uma que ampliou o leque de opções. Assim, íamos tendo feedback das colegas e das professoras sobre a maneira como estávamos a conduzir o nosso projecto, bem como, fomos apreendendo ideias inovadoras para levar para o jardim-de-infância. As questões que me colocaram durante essa partilha foram também fundamentais porque me fizeram pensar e fazer escolhas, apostando mais numas coisas do que em outras, como por exemplo, a questão inicial era do desperdício de água que estava a haver na sala, no entanto, até ao momento só tínhamos trabalhado nas questões iniciais dele, como o ciclo da água, e através desta partilha fez-me perceber que tinha de interligar a pesquisa com a intervenção e a pensar no caminho que iria percorrer para fazê-lo.

Esta aula em concreto desta unidade curricular, fez-me perceber que cada um de nós tem as suas crenças, a sua individualidade, a sua própria identidade e, como nos projectos temos de responder às questões das crianças, apesar de poderem explorar as mesmas temáticas terão sempre coladas a si a individualidade do Educador, das crianças e dos contextos, espaço / instituição em que estas estão inseridas. A partilha dos projectos desenvolvidos em jardim-de-infância fez-nos crescer enquanto pessoas e futuras profissionais, adquirindo mais confiança enquanto futuras Educadoras.

### 5.3 Planear para intervir: o planeamento no decorrer da PES

A planificação é um documento que permite ao Educador fazer uma previsão antecipada da acção, constituindo-se com fio condutor da sua actividade e é bastante importante na nossa profissão, sendo já várias vezes mencionado neste relatório. Segundo Júlio Pires (2003:6), a planificação *é um instrumento de desocultação das intenções e de partilha das decisões sobre o processo a desenvolver pelos seus intervenientes*. O conceito de planificação é discutido por alguns autores, Lebrun e Berthelot (1994) citado por Júlio Pires (2003), afirma que a planificação consiste na definição de objectivos para realizar um ensino que tenha em vista corresponder a esses mesmos objectivos. Vieira (1993) citado em Júlio Pires (2003) afirma que planificar envolve a consecução de tarefas de procura, selecção, confronto, concepção, formulação e reformulação que vão levar à elaboração da mesma. Hill, Yinger e Robbins (1983) citado em Júlio Pires (2003), argumentam que a planificação é qualquer acção que tenha que ver com a organização das actividades. Esta pode-se dividir em duas: formal ou informal. A formal é quando o professor prepara um plano e informal quando esta está apenas no pensamento. Por último Shavelson (1985) citado em Júlio Pires (2003), declara que a planificação é uma componente importante do ensino que normalmente o professor realiza sem a presença do aluno. Contudo, na minha opinião a planificação serve também para ajudar na avaliação, como já foi mencionado anteriormente.

Carlos Rosales (1988) citado em Júlio Pires (2003), refere que existem três motivos para os educadores realizarem a planificação: (i) reduzir a incerteza e adquirir segurança no que vai realizar; (ii) preparar-se para o domínio do currículo a desenvolver; e (iii) elaborar um guião para a determinada actividade. No entanto Zabalza (1992) citado em Júlio Pires (2003), diz que os professores têm diversas maneiras de ver a planificação quanto à sua finalidade. Se para uns serve para satisfazer as suas necessidades, para outros serve para determinar os objectivos pretendidos para o dia e por último, serve para delinear a estratégia a utilizar durante o processo de ensino.

No início da PES, a minha grande preocupação era se iria ter ideias para o planeamento em creche dado que, ao contrário das crianças de jardim-de-infância, estas não comunicavam o que queriam fazer. Então antes de começar a estagiar fiz uma lista com possíveis actividades a realizar, com medo que me faltassem ideias. No entanto, comecei a verificar que essa lista não tinha fundamentação nenhuma, isto porque ao

estar uma semana com as crianças começava a perceber quais os seus interesses e as suas necessidades. Às Sextas-Feiras, reunia-me sempre com a Educadora, e dava a minha opinião sobre as actividades a planificar para a semana corrente e ela comentava as minhas propostas. É de realçar que justificava sempre o porquê de escolher aquelas actividades e não outras, ou seja, a planificação era executada em conjunto com a Educadora e sustentada na observação do grupo e de cada criança. Nessas reuniões a Educadora alertava-me para o que ela considerava serem os aspectos mais e menos positivos da minha prática, o que me levava a reflectir e tentar sempre melhorar esses aspectos na semana seguinte. Essas reuniões fizeram-me crescer muito enquanto estagiária e futura profissional, dado que me permitiram juntar outro olhar e porque quem está de fora vê as coisas de outro modo, pois analisa os acontecimentos mais distanciadamente. Aqui debatíamos muitas vezes situações ocorrentes durante a semana, tirava as dúvidas e ouvia sempre as propostas que a Educadora me fazia. As críticas construtivas foram, para mim, fundamentais para crescer e melhorar a minha prática.

Ao longo do estágio em creche comecei a fazer planificações diferenciadas tendo em conta as peculiaridades e necessidades individuais tendo sempre presente que *um dos pontos mais assimilados pela pedagogia da creche é que a intervenção do adulto deva ser a mais "interna" possível à experiência infantil, deva evitar fraturas demasiado profundas entre o adulto e criança... desenvolvendo um papel ativo de co-ator* (Bandioli & Mantovani, 1998:227). Esta perspectiva é muito interessante pois requer uma cooperação entre adulto e criança, por exemplo quando me apercebi que havia crianças em creche que tinham algumas dificuldades como a Leonor, que quando estava sentada não se conseguia levantar, desenvolvi actividades de exploração que a estimulassem. A Daniela também não conseguia explorar as tintas e a massa de cores com as mãos, pois cada vez que lhe tocava fazia caretas e chorava bastante. Por isso fiz várias vezes massa de cores, pintura com os dedos, digitinta para que esta se fosse ambientando às mesmas, e no final depois de repetirmos essas actividades várias vezes esta já se empenhava nas actividades e não receava já esse contacto.

No jardim-de-infância, o receio de não ter ideias não existiu dado que a Educadora ao reger-se pelo MEM, as planificações tinham como base o diário de grupo, ou seja, a última coluna do diário ("Queremos fazer") permite o planeamento de próximas actividades, o que supõe que a avaliação se segue sempre ao planeamento das situações, de acordo com os pressupostos do processo educativo (Niza, 2007). Às

Segundas-Feiras de manhã na reunião de conselho, aí lia a coluna do “Fizemos” e “Queremos fazer” e em conjunto com as crianças negociávamos a planificação semanal. No entanto, todos os dias reuníamo-nos no início da manhã, fazendo a planificação co-partilhada em conselho, das actividades e dos projectos, ou do balanço realizado no dia anterior. As sugestões dadas pelas crianças no acolhimento eram registadas na coluna do “Queremos fazer” do diário de grupo. Aqui a planificação era mais centrada nos interesses do que propriamente nas necessidades das crianças. Isto porque, normalmente as crianças pediam-nos para que escrevêssemos na coluna do “Queremos fazer”, aquilo que para elas lhes dava mais interesse realizarem, aquilo que elas gostavam de fazer. No entanto, por vezes a planificação também tinha que ir encontro às suas necessidades e para que tal acontecesse, negociávamos. Por exemplo eu notei que as crianças, especialmente as mais novas, iam sempre para a mesma área e havia vezes que não marcavam a área no mapa das actividades e, em reunião de conselho expus-lhes o problema e perguntei como achavam que devíamos resolver a situação, de entre várias ideias negociámos que seria proveitoso para todos fazermos inventários sobre cada área (como já descrevi, neste capítulo no ponto 5.2.4).

Tanto em creche como em jardim-de-infância aprendi a trabalhar a partir dos interesses e das necessidades das crianças e da filosofia que estava de acordo com o projecto educativo do estabelecimento. Fui-me apercebendo do empenhamento das crianças no desenvolvimento do seu espírito crítico, da sua curiosidade e dedicação extrema às actividades. Esta experiência também me fez ver que o planeamento tem de ser feito em função de cada grupo, das suas necessidades e das suas competências, ou seja a planificação obedece às particularidades dos contextos. Para fazer a planificação tinha em conta os dados da observação e da avaliação, as propostas explícitas e as situações emergentes. Integrava na planificação os conhecimentos e as competências das crianças proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares. Ou seja, segundo o Decreto-Lei nº 240/2001, o perfil geral de desempenho do Educador de Infância, no ponto III alínea g) refere que o educador *desenvolve estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sócio-cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos*. Por exemplo para planificar nos dois contextos, partia da observação e da avaliação que fazia tanto no caderno de formação

como juntamente com a Educadora. Essa planificação era diferenciada, por vezes realizava actividades para promover determinados objectivos em determinada criança, focalizando a minha intervenção.

Ao analisar as planificações semanais cooperadas (anexo 2) feitas ao longo da PES II, apercebi-me das alterações que tinham decorrido na minha acção educativa a partir da visualização dessas planificações. Logo no início do estágio na planificação cooperada a coluna das "Propostas do Educador" estava sempre cheia e no final já era ao contrário, praticamente todas as propostas de planificação eram as "Propostas Emergentes". Este dado indica, de facto, a minha evolução no sentido de observar e perceber as necessidades e interesses das crianças e do grupo. Antes as propostas eram centradas em mim. A partir do momento que comecei a perceber como tudo se organizava passou a existir um controlo partilhado porque o Educador tem um papel de apoio às aprendizagens e em Jardim-de-Infância (...) *a abordagem apoiante caracteriza-se pela partilha de controlo. Quando existe partilha de controlo, há equilíbrio entre liberdade e estrutura (...) num ambiente apoiante, a iniciativa parte tanto dos adultos como das crianças* (Brickman & Taylor, 1996:19).

#### **5.4 Os processos que suportam a acção no contexto: a reflexão como caminho**

Nesta parte do meu trabalho irei falar sobre a dimensão investigativa da PES ou seja, irei apresentar dois tipos de material que serviram de suporte e que me ajudaram a melhorar a prática. São eles o Perfil de Implementação do MEM em jardim-de-infância e os diários de professores (caderno de formação) que me ajudaram nas duas valências em que desenvolvi a minha acção enquanto estagiária.

##### **5.4.1 Perfil de Implementação do MEM**

Este documento surgiu num trabalho realizado na Unidade Curricular de Pedagogia da Educação de Infância dos 0 aos 6 anos, onde tínhamos de apresentar vários instrumentos que podiam ajudar a regular a PES. Como a minha Educadora cooperante de jardim-de-infância utilizava o MEM, decidi começar a utilizar este perfil

porque estava com alguma dificuldade na compreensão do modelo. Assim sendo, o meu objectivo com esta utilização era apropriar-me melhor do modelo MEM e, por consequência, melhorar a minha prática.

Este perfil é usado pelos Educadores que têm a filosofia MEM como uma ferramenta que permite melhorar a sua acção educativa e muitas vezes para se relembrem não só o como se faz, mas a maneira mais ajustada de se fazer.

O perfil de implementação do MEM é um documento que se divide em duas partes: *o perfil de utilização* e *o de mobilização dos princípios orientadores*. No perfil de utilização existem várias áreas que correspondem à sintaxe do modelo, permitindo assim avaliar cada uma delas: cenário pedagógico; organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa; trabalho de aprendizagem curricular por projectos cooperativos de produção, de pesquisa e de intervenção; circuitos de comunicação e trabalho curricular participado pelo grupo/animação cultural. Dentro do cenário pedagógico existem três sub-áreas: áreas de trabalho, rotina diária e semanal e instrumentos de pilotagem, enquanto instrumentos orientadores e de verificação da acção, na sala. Nas restantes áreas descreve a forma como devemos agir, dando-nos dicas sobre como devemos realizar a nossa prática nessas áreas.

O modo de preenchimento: Para se preencher existe uma opção no sentido ascendente entre 1 e 4, sendo que: 1 - ainda não utilizo; 2 – utilizo às vezes; 3 – utilizo com frequência; 4 – utilizo sempre.

Existindo três recolhas para se fazer, a minha primeira foi na primeira semana de estágio, a segunda foi no meio do estágio e a terceira foi no último dia. No entanto, este perfil pode ser avaliado menos de três vezes, contudo este preenchimento permite verificar as evoluções.

No perfil de mobilização dos princípios orientadores, existem também três recolhas e para se preencher existindo também uma opção entre 1 e 4, sendo que: 1– ainda não mobilizo; 2 – mobilizo às vezes; 3 – mobilizo com frequência; 4 – mobilizo sempre.

Decidi aplicar este perfil porque senti a necessidade de aprofundar os meus conhecimentos relativamente a este modelo dado que a Educadora Cooperante utilizava-o na sala e também porque queria melhorar a minha acção pedagógica. Muitas vezes quando tinha dificuldades em saber como fazer consultava-o e ficava com uma ideia de como se devia fazer tentando sempre dar o meu melhor. Também utilizei este perfil



como instrumento para me ajudar a reflectir nos relatórios, por exemplo quando estava a melhorar a minha prática nos conselhos da manhã apoiava-me muito no perfil e referenciava-o nas minhas reflexões. Considero que é muito difícil aplicar com sucesso imediato este perfil. Primeiro porque temos de nos apropriar dele e depois porque temos de o trabalhar incidindo mais numas coisas e depois noutras. Tive necessidade de incidir nos conselhos da manhã e na reunião de conselho da Segunda-Feira, porque era onde me sentia mais frágil. Sei que para aprender precisamos de nos focalizarmos numa coisa de cada vez. As grandes dificuldades em fazer as reuniões de conselho, prendiam-se com o facto de quando nós chamávamos as crianças para se virem sentar ao redor da mesa para a reunião, estas começavam a falar muito umas com as outras e a ficar muito inquietas. Quando nós fazíamos alguma pergunta, as crianças queriam responder todas ao mesmo tempo, demonstrando extremas dificuldades em esperar a vez, e nós tínhamos de intervir e mediar a situação. Estimular as que tinham que aguardar a sua vez para falarem, respeitando os seus colegas foi uma tarefa difícil. Mas, observei que era complicado para eles esperar, não só nesta situação, mas em muitas outras, como por exemplo quando queriam fazer uma actividade e tinham de esperar, nas comunicações. Constantemente abordavam o adulto perguntando quando é que o podiam fazer. Em praticamente todos os conselhos tínhamos que intervir lembrando que cada criança podia falar quando pusesse o braço no ar e que os outros tinham que ouvir para saber o que se estava a falar na reunião (Relatório nº 4: 6/5/2011). O diálogo estabelecido sobre isso e o aprofundar melhor o sentido das reuniões foi importante. Foi por certo o meu entender acerca dos conselhos que me ajudou a dar-lhes sentido e as crianças a compreender que eles tinham um sentido social – planear em conjunto, aprender em conjunto.

Outra dificuldade que senti foi descentrar-me do /eu/ para o /nós/. Isto porque este modelo pedagógico, é sustentado na negociação e é centrado sempre no grupo, por isso devemos falar sempre na primeira pessoa do plural. Possuía a consciência dessa dificuldade mas nas situações acabava, de forma inconsciente, por cometer as mesmas falhas, ou seja principalmente nos conselhos utilizava a linguagem “- Ainda não acabei” em vez de “- Ainda não acabámos” quando as crianças estavam inquietas. À medida que o tempo foi passando fui trabalhando essa consciencialização e, no final do estágio, senti uma grande vitória em mim por ter passado a usar no discurso o pronome /nós/. O meu trabalho foi comigo própria numa constante tomada de consciencialização, pois

muitas vezes ia para os conselhos a pensar "Nós e não Eu" e à medida que fui estruturando essa consciencialização fui-me abstraindo do "Eu" e comecei a falar em "Nós", ou seja, agora no final nos conselhos da manhã e no balanço em conselho à tarde já falava sempre com o pronome "Nós".

Senti pequenas dificuldades em promover a passagem do diálogo para o grupo, e no trabalho curricular participado pelo grupo / animação cultural utilizando com frequência os itens aí mencionados, principalmente as visitas de estudo pois os meios de transporte eram muito escassos. Nesta temática, o perfil ajudou-me na medida que lia os itens que estavam na "planificação da semana e do dia" e nos "princípios orientadores da acção educativa" e tentava que aquelas palavras ganhassem significado para poder abordá-las na acção educativa.

A evolução da minha acção, avaliada a partir das três recolhas do Perfil de implementação do MEM para o Pré-escolar (anexo 1), mostra que estes fizeram com que houvesse mudança na acção educativa, isto porque ao fazer a primeira recolha o meu objectivo era ver os pontos que ainda não utilizava ou mobilizava para o começar a fazer na segunda recolha. Assim sendo, este instrumento veio ajudar-me a implementar o modelo da forma correcta na sala e a melhorar a minha acção educativa. Foi um suporte em que me apoiei para melhorar os aspectos que ainda não estavam na sua totalidade apreendidos e para manter aqueles que utilizava sempre e mobilizava com frequência. Foi então uma mais-valia na minha prática, pois melhorei a acção educativa e fiquei a perceber os conceitos e o desenvolvimento do currículo do MEM.

#### **5.4.2 Os diários de professores (caderno de formação)**

Outro instrumento de reflexão da acção educativa, que me permitiu progressivamente evoluir no sentido de uma prática sustentada teoricamente e eticamente, foi o caderno de formação que se insere na linha dos diários de professores.

Os diários são os registos escritos de tudo, o que ocorre, ao longo do estágio. Nestes diários podem estar presentes a dimensão descritiva, reflexiva e projectiva. Nele se descrevem as notas de cada dia da PES e depois, na reflexão semanal, aprofundávamos as notas de maior relevância para nós. Segundo Esteves Máximo (2008), estes diários são essencialmente descritivos revelando-se sempre o detalhe e o

particular. As nossas notas são de natureza teórica, metodológica e prática. Expressamos as dificuldades e indicamos uma possível solução. Identificámos sempre as ideias que vão surgindo ao longo do tempo. Este instrumento inclui sentimentos, emoções e reacções a tudo o que acontece, são registos de dimensão pessoal. Este tem uma grande potencialidade descritiva, interpretativa e reflexiva, sendo, por isso, considerados como potenciadores de reflexão. Através dos diários podemos identificar e analisar problemas existentes ou na sala ou mesmo connosco próprias e, através da reflexão e da projecção podemos planificar a próxima semana, por exemplo eu em jardim-de-infância tive dificuldade nos conselhos de manhã e nos relatórios identificava e analisava o problema e reflectia sobre ele, muitas vezes nesta reflexão juntavam-se mais duas vozes, a da orientadora e a da educadora cooperante, e através da projecção eu tentava arranjar soluções para o problema para poder aplicar na semana seguinte e ver se estes se resolviam. Os objectivos da utilização do diário repartem-se por (i) regular a acção através da descrição de processos e da reflexão, (ii) permitir tomar decisões fundamentadas e (iii), por último, verificar como se está a desenrolar o nosso estágio ao longo do semestre (Esteves Máximo, 2008).

Através da construção dos diários conseguimos ter um controlo melhorado sobre os objectivos do nosso estágio, isto é, estes servem-nos como um guia ou um apoio. Contudo, o diário também é uma forma de nos exprimirmos e contarmos as nossas opiniões e sensações ao longo de todo o estágio. Os comentários que as Educadoras Cooperantes e a Supervisora fazem ao longo do nosso caderno de formação, são fundamentais para nos ajudar a aprofundar a nossa acção e a aprendizagem, por exemplo quando eu expunha alguma dúvida ou fazia alguma pergunta estas respondiam em forma de comentário e ajudavam-me a reflectir e a projectar a minha acção.

## 6. Considerações Finais

A experiência que tive com este estágio foi muito gratificante e útil pois permitiu aliar os meus conhecimentos da teoria com a prática. No entanto, não posso deixar de reconhecer que, logo no início, estava um pouco receosa. Esses receios incidiam, principalmente, na falta de ideias para responder às muitas semanas de estágio. O receio persistiu durante algum tempo... mas à medida que ia interagindo com o grupo e com a equipa educativa as ideias iam fluindo e tive então uma primeira aprendizagem: a consciência de que era pela interacção e partilha com as crianças e a equipa educativa que a minha acção se ia desenvolvendo e as respostas teriam de ser ajustadas ao contexto e, por isso, não precisava de ideias pré-estabelecidas. A cooperação estabelecida com a Educadora e com a Auxiliar foi tornando tudo mais fácil. Rapidamente também percebi que com muito esforço, persistência e trabalho, iria conseguir concretizar os meus objectivos tanto pessoais como profissionais. No entanto, isto só foi possível em ambas as valências devido ao apoio incondicional que a Equipa me deu. Mostraram sempre disponibilidade para me ajudar e para responder às minhas questões e isso, fez-me sentir parte daquela instituição e a pouco e pouco o meu receio foi-se transformando em confiança e em desejo de conquistar a meta. Acho que a formação em creche foi uma mais-valia, que nos deixa mais preparados para trabalhar também nestes contextos.

No início foi um pouco complicado a simultaneidade de intervenção em creche e jardim-de-infância. Fazia-me um pouco de confusão e considero que não foi fácil porque numa semana passava por duas realidades completamente diferentes. Fazer duas planificações e dois relatórios por semana no início, tornou-se complicado, isto porque havia vezes que estava a desenvolver o trabalho para a creche e a pensar em jardim-de-infância e vice-versa. No entanto, com o passar do tempo fui-me habituando e concentrando em ambas as valências, de modo distinto. Parece que à medida que o tempo decorre e que as aprendizagens se vão consolidando sentimo-nos mais seguros e capazes de responder adequadamente. Foi assim que eu me senti...

Em creche, assisti a muitos progressos, principalmente no primeiro dia do segundo semestre que cheguei notei logo uma grande diferença evolutiva do grupo ao nível da comunicação e da higiene. A equipa ajudou-me muito, houve partilha constante, ouviam sempre a minha opinião sobre as actividades a planificar para a

semana corrente e davam a sua. Em conjunto fazíamos a planificação semanal e nessas reuniões a Educadora alertava-me para os aspectos mais e menos positivos da minha prática, o que me levava a reflectir e tentar sempre melhorar os aspectos considerados mais frágeis e manter os positivos na semana seguinte. Essas reuniões fizeram-me crescer muito enquanto estagiária e futura profissional, dado que me permitiram juntar outros olhares. Quem está de fora vê as coisas de outra maneira, pois analisa os acontecimentos mais distanciadamente. Os vários momentos de feedback que recebi, para mim foram fundamentais para crescer e melhorar a minha prática.

No final, não posso deixar de referir a nostalgia que senti por ter de deixar a creche e ir para o jardim-de-infância. Naquele momento sentia-me parte integrante daquela sala e sentia que as crianças já se apoiavam muito em mim, então senti a passagem para o jardim-de-infância como uma ruptura do que tinha acabado de construir e consolidar. A passagem em creche foi muito motivante para mim, porque este contexto exige mais proximidade do Educador com as crianças pelo facto de serem muito pequenas que, pela primeira vez, se separam da família. Em creche a responsabilidade profissional era acrescida e o trabalho com as famílias também era muito específico e exigente. O principal desafio que senti em creche foi o trabalho com as famílias, pois no início raramente deixavam as crianças comigo, era sempre com a Educadora e no final já dialogavam comigo sobre o seu filho(a).

Ao nível do jardim-de-infância o maior desafio constituiu-se na implementação de um modelo pedagógico, o MEM. Este facto levou-me a ter que me apropriar do modelo em si e ao mesmo tempo experimentar a sua implementação com o grupo. Neste processo foram muito importantes vários aspectos: o estudo do modelo (já iniciado em outras Unidades Curriculares); a utilização do Perfil de implementação, a procura de fontes que aumentassem os meus saberes e sobretudo o apoio constante da equipa. Nas reuniões semanais, a Educadora alertava-me para os aspectos positivos e mais fracos da minha prática, o que me levava a tentar sempre melhorar, a tentar novas coisas e a manter os aspectos positivos. Essas reuniões fizeram-me crescer muito enquanto estagiária e futura profissional. Foi com elas que me fui sentindo, cada vez mais parte daquela instituição e a pouco e pouco o receio foi-se transformando, mais uma vez, em confiança. Quero referir que também tive muito apoio por parte da auxiliar, sabia que podia contar com ela para tudo, porque se mostrava sempre disponível. Houve muitas vezes que a Educadora por motivos pessoais e de saúde faltava e eu ficava sozinha com

a Auxiliar. No primeiro dia que isso aconteceu, eu pensei “- Hoje vou ser mesmo a Educadora, não posso falhar”, e a Auxiliar estava sempre por perto para me ajudar no que fosse preciso.

Considero que tive algumas dificuldades e conquistei muitas aprendizagens durante estes semestres em que estive a estagiar. A primeira dificuldade que eu senti em creche, para além do receio pessoal já referido, foi na interacção com os pais, pois muitas vezes ia receber as crianças à porta e os pais pediam para falar com a Educadora ou com a Auxiliar. Mas isso ao longo do tempo foi diminuindo e os pais foram ganhando confiança em mim. Não participei também muito na higiene das crianças mas isso, considero que foi um problema de comunicação com a Educadora, dado que ela e a Auxiliar iam para a casa de banho com as crianças enquanto eu, como terceiro elemento costumava ficar na sala a brincar com as restantes crianças. Por isso considero de extrema importância a constante reflexão conjunta e explicitação das intenções entre os membros da equipa.

Em jardim-de-infância senti dificuldades nas reuniões de conselho, pois por vezes as crianças estavam muito irrequietas e tinha dificuldades para intervir e gerir as suas intervenções. Mas isso foi melhorando com a reflexão, estudo, e com a prática que fui ganhando. As dificuldades foram-se transformando cada vez mais em capacidades. Também tive dificuldade em avaliar em conjunto com as crianças. Em relação à implementação da filosofia do MEM no início centrava-me muito no “eu” em vez do “nós” e considero que a minha maior dificuldade foi em adaptar-me a este modelo, que “obriga” a uma descentralização do eu para o conjunto, onde todos actuam e decidem. Este modelo não é centrado no adulto (pedagogia tradicional) nem na criança (pedagogia progressista) mas sim no grupo, definindo-se assim como um modelo sócio-centrado que procura instituir comunidades de aprendizagem. Segundo Niza (2007:125), este modelo tem uma *perspectiva do desenvolvimento das aprendizagens, através de uma interpretação sociocentrada*, enraizada na transmissão sociocultural que as crianças irão descobrir com o apoio dos pares e adultos.

Quanto às aprendizagens, depreendi que as crianças de creche necessitam muito de experiências exploratórias significativas ao nível sensorial. Tive a percepção de como uma sala funciona em termos de gestão do tempo e espaço no Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna e como uma sala funciona sem qualquer tipo de Modelo Pedagógico.

De acordo com Júlio Formosinho (2007), as orientações curriculares não são, sozinhas, um referente de qualidade da prática da sala. Segundo a investigação a adopção de um modelo curricular na educação de infância é uma condição muito importante de qualidade e, como tal, deveriam desenvolver-se. Isto porque, um modelo curricular é *um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por culminar num quadro de valores, numa teoria e numa prática fundamentada* (Formosinho 2007:10). O conhecimento que temos acerca dos modelos curriculares ajuda-nos na nossa acção educacional e na reflexão que dela fazemos. Assim, estes modelos mediam a teoria e a prática incorporando uma visão integradora dos objectivos da educação. Esta situação fez-me reflectir sobre a vantagem das salas se regerem por modelos pedagógicos, ou seja, quem vai beneficiar da existência de um modelo são as próprias crianças. Porque assim têm uma rotina fixa e organizada, actuam segundo o modelo. Para o Educador este organiza-se e actua também segundo o modelo organizando a sua acção.

Tanto em creche como em jardim-de-infância aprendi a trabalhar a partir dos interesses e das necessidades das crianças, apercebendo-me do empenhamento das crianças, no desenvolvimento do seu espírito crítico, desenvolvimento da sua curiosidade e dedicação extrema às actividades. Nesta linha a minha maior aprendizagem foi trabalhar a metodologia de projecto com as crianças de jardim-de-infância.

Nas duas valências melhorei muito a nível da cooperação com a equipa, dado que já me sentia mais à vontade na instituição, já conseguia ter uma melhor dinâmica na gestão do espaço e do tempo. Enriqueci o espaço. Sem dúvida que este balanço é muito positivo, não podia ter sido melhor, cada vez me sentia mais forte e confiante, e no final reforcei a minha convicção inicial “- É isto que eu quero ser, Educadora de Infância”!! Considero que a PES me apetrechou com as ferramentas para resolver situações na minha vida profissional futura, me permitiu orientar as minhas futuras escolhas e a encarar sem medos a minha futura profissão. No entanto, sei que terei de continuar a aprofundar conhecimentos ao longo da minha vida porque só conhecendo, podemos melhor responder na acção educativa. Gostei muito desta experiência.

## Bibliografia

AINSWORTH, M & BELL, S. (s/d). Mother-Infant Interaction and Development of Competence. Documento ERIC. ED 165 080. PS 005 704. Acedido em: 29 de Agosto de 2011 em: <http://eric.ed.gov/PDFS/ED065180.pdf>.

ANJOS, A. M.; AMORIM, K. S.; VASCONCELOS, C.R.F. & C., ROSSETTI-FERREIRA, M. C. (2004). Interações de bebés em creche. Acedido em: 7 de Setembro de 2001 em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v9n3/a14v09n3.pdf>.

BONDIOLI, A. (1998). A dimensão lúdica na criança de 0 a 3 anos na creche. Em Bondioli, A., Mantovani, S., *Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos*, 212-227. Porto Alegre: Artes Médicas.

BRICKMAN, N., TAYLOR, L. (1996). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CARVALHO, P.A.C. (2008). *O papel da Creche e dos seus Profissionais*. Acedido em: 6 de Agosto de 2011 em: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/23691/2/67953.pdf>.

CHARD, S. (2011). The Project Approach. Acedido em: 6 de Agosto de 2011 em: <http://www.projectapproach.org/theory.php>.

DEMPSEY J. & FROST J. (2002). Contextos Lúdicos na educação de infância. Em Spodek, B. (2002), *Manual de Investigação em Educação de Infância*, 687-725. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Entrevista com a Coordenadora Paula Pastaneira.

FORMOZINHO, J. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora., 3ª edição.



HARLAN, J. & RIKVIN, M. (2002). *Ciências na Educação Infantil*. Porto Alegre: ARTMED.

HARMS, T., & CLIFFORD, R. M. (2002). Estudo de Contextos Educacionais. Em Spodek, B. (2002), *Manual de Investigação em Educação de Infância*, 1067-1101. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

HOHMANN, M. (1996). Observar e analisar: porque é tão importante, tanto para o educador como para as crianças. Em Brickman, N., Taylor, L. (1996). *Aprendizagem Activa*, 198 – 204. Lisboa: Fundação Galouste Gulbenkian.

HOHMANN, M. & WEIKART, D. (2009). *Educar a criança*, Lisboa: Fundação Galouste Gulbenkian, 5ª edição.

HOWE A. (2002). As ciências na educação de infância. Em Spodek, B. (2002), *Manual de Investigação em Educação de Infância*, 503-526. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

HOWES, C. & HAMILTON, C. E. (2002). Modelos de atendimento para crianças mais novas. Em Spodek, B. (2002), *Manual de Investigação em Educação de Infância*, 725-760. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

I.S.S. (2005) *Gestão da Qualidade das Respostas Sociais: Creche*.

KATZ, L. & CHARD, S. (2009). *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Galouste Gulbenkian, 2ª edição.

MÁXIMO-ESTEVEVES, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2011). Circular 4/ DGIDC/DSDC/2011. Avaliação na Educação Pré-Escolar. Acedido em: 24 de Julho de 2011 em: <http://sitio.dgipc.min-edu.pt/pescolar/Documents/CircularAvaliacaoEPEdocumentofinal.pdf>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Col. Educação Pré-Escolar. DEB. Lisboa: Editorial M.E.

NIZA, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em Formosinho, J. (coord), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*, 123-140. Porto: Porto Editora, 3ª edição.

NIZA, S. (s/d). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar na Escola Moderna Portuguesa. Acedido em: 6 de Agosto de 2011 em: [http://www.movimentoescolamoderna.pt/textos\\_referencia/cont\\_teoricos/textos\\_m\\_e/m/modelo\\_curricular\\_no\\_pre.pdf](http://www.movimentoescolamoderna.pt/textos_referencia/cont_teoricos/textos_m_e/m/modelo_curricular_no_pre.pdf).

PASTANEIRA, P. (2010 / 2011). Projecto curricular de sala (sala dos pintainhos) - Brincar com as cores. Évora: Instituição Mãe Galinha.

PASTANEIRA, P.; RAIMUNDO, M. & SANTOS, V. (2010 / 2011/ 2012). Projecto educativo -Pensar com Arte. Évora: Instituição Mãe Galinha.

Perfil de Desenvolvimento Individual-parte do documento - I.S.S. (2005) "Gestão da Qualidade das Respostas Sociais: Creche".

Perfil de Implementação do MEM.

PESSANHA, C. (2011). *Dossier da Prática de Ensino Supervisionada em Creche II e Jardim de Infância II*. Évora: Universidade de Évora.

PIRES, J. (2003). Concepções e Modelos de Planificação Pedagógica. Em *Revista Movimento Escola Moderna*, 17. Lisboa.

PORTUGAL, G. (s/d). Avaliação e desenvolvimento do currículo em educação pré-escolar. Acedido em: 24 de Julho de 2011, em: [http://www3.uma.pt/grmendes/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=264](http://www3.uma.pt/grmendes/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=264).

POST, J. & HOHMANN, M. (2007). *Educação de bebés em infantários*, Lisboa: Fundação Galouste Gulbenkian, 3ª edição.

QUINTANILLA, J. F & RAMIRÉZ, J. (1997). O Meio Físico. Em Enciclopédia de Educação Infantil, 465-603, volume 2. Rio de Mouro: Nova Presença.

RAIMUNDO, M. (2010 / 2011). Projecto curricular de sala - Pensar com arte. Évora: Instituição Mãe Galinha.

REGIÃO AUTÓNOMA DOS AÇORES. (2008). Educação Pré-Escolar e Avaliação. Acedido em: 10 de Agosto de 2011, em: [http://edu.azores.gov.pt/alunos/edpreescolar/Documentos/orientacoes\\_Curriculares\\_p\\_reesc\\_Aval.pdf](http://edu.azores.gov.pt/alunos/edpreescolar/Documentos/orientacoes_Curriculares_p_reesc_Aval.pdf).

ROCHA, M., COUCEIRO, M. & MADEIRA, M. (1996). *Creche (condições de implantação, localização, instalação e funcionamento)*, Lisboa: Direcção Geral de acção social, Núcleo de documentação técnica e divulgação.

SILVA, M. (1998). Projectos em Educação Pré-Escolar e Projecto Educativo de Estabelecimento. Em Katz, L., Ruivo, J., Silva, M. & Vasconcelos, T. *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*, 91 – 127. Lisboa: Ministério da Educação.

SMITH, P., COWIE, H., BLADES, M. (2001). *Compreender o desenvolvimento da criança*, Lisboa: Editora Piaget.

STEVENS, J. H; HOUGH, R.A. & NURSS, R. J. (2002). A influenciados pais no desenvolvimento e educação das crianças. Em Spodek, B. (2002), *Manual de Investigação em Educação de Infância*, 761-794. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Trabalho de aprendizagem curricular por projectos cooperativos de produção, de pesquisa e de intervenção. Acedido em: 29 de Agosto de 2011 em: <http://www.movimentoescolamoderna.pt/>.

---

## Referências Legais

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.*

Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro, *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.*

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, *Lei de Bases do Sistema Educativo.*

## **ANEXOS**

**Anexo 1**  
**Perfil de Implementação do MEM**

## Uso do modelo pedagógico do MEM no desenvolvimento do currículo

Educação Pré-Escolar

GRUPO: \_\_\_\_\_

NOME: \_\_\_\_\_

### PERFIL DE UTILIZAÇÃO

Registe uma opção entre 1 e 4, sendo que:

1 – ainda não utilizo

3 – utilizo com frequência

2 – utilizo às vezes

4 – utilizo sempre

	OBS. (a, b, c...)	1ª recolha	2ª recolha	3ª recolha
<b>CENÁRIO PEDAGÓGICO</b>				
<b>Áreas de Trabalho</b>				
Biblioteca / centro de documentação		2	3	4
Oficina de escrita e reprodução		2	3	4
Laboratório de ciências e matemática				
Oficina de construções e carpintaria		3	3	4
Ateliê de artes plásticas		3	3	4
Área de dramatização		3	3	4
Área Polivalente		4	4	4
<b>Rotina diária e semanal</b>				
Acolhimento em conselho e planificação		4	4	4
Tempo de actividades e Projectos		4	4	4
Comunicações			3	4
Trabalho curricular participado pelo grupo / Animação cultural		3	3	4
Avaliação em Conselho		1	2	4
<b>Instrumentos de Pilotagem</b>				
Diário		2	3	4
Mapa de actividades		3	4	4
Mapa de presenças		4	4	4
Mapa de tarefas		4	4	4
Inventários		1	2	4
Lista de projectos		1	3	4
Registo : "Quero mostrar, contar ou escrever" -		1	1	
Plano do dia		1	1	

ORGANIZAÇÃO E GESTÃO COOPERADA EM CONSELHO DE COOPERAÇÃO EDUCATIVA	OBS	1ª recolha	2ª recolha	3ª recolha
<b>Avaliação dos instrumentos de pilotagem</b>				
Promovo a tomada de consciência sobre a participação das crianças em diversas áreas da sala e em diversas actividades de grupo (comunicações, projectos, conselhos), procurando desocultar problemas e mostrar progressos; identificar estratégias para resolver problemas individuais ou do grupo, negociando contratos de responsabilidade.		2	3	4



<b>Acolhimento em Conselho</b>			
Dou oportunidade às crianças para mostrarem coisas que trazem de casa, falarem de assuntos pessoais, ou ditarem um texto	3	3	4
Ajudo as crianças a clarificarem as suas mensagens fazendo perguntas que levam à reconstrução e expansão do discurso	3	3	4
Promovo a passagem do diálogo (criança-educador(a)) para o grupo, encorajando a criança a falar para o grupo ou o grupo a comentar/discutir o que essa criança disse.	2	3	3
Apoio o planeamento do trabalho / projectos decorrendo das experiências individuais trazidas de casa e partilhadas em grupo	3	3	4
<b>Planificação da semana e do dia</b>			
Leio a coluna do "queremos" do diário da semana anterior, para identificar/negociar o que se transporta para a nova semana	1	3	4
Ajudo as crianças a pensarem no planeamento das actividades e projectos identificando acções (fazer isto) quando, com quem e como.	2	2	4
Apoio as crianças na negociação do planeamento, procurando um equilíbrio entre os desejos e as necessidades de cada uma e do grupo.	3	3	4
Negoceio com as crianças que se irá fazer nesse dia, preenchendo ou não o plano do dia.	3	3	4
<b>Distribuição de tarefas</b>			
Identifiquei com o grupo um conjunto de tarefas indispensáveis ao bom funcionamento da vida em grupo	4	4	4
Implementei um sistema rotativo de responsabilidades semanais que integrem pares constituídos por crianças de diferentes idades.	4	4	4
Avalio com as crianças a forma como desempenharam as tarefas na semana anterior, identificando evoluções, problemas e como os resolver com a ajuda do grupo.	2	3	4
<b>Balanco semanal em Conselho de Cooperação Educativa</b>			
Leitura do Diário: Clarificação das ocorrências negativas – "Identificam-se, discretamente, as fontes de conflito, o quê, onde, e como aconteceu o que se registou, sem nenhum clima de policiamento judicial, mas como quem cuida de saber atenciosamente dos sobressaltos da vida, dos que fraternalmente partilham um projecto de transformação acarinhado" Niza, 2007, pág.4	3	3	4
<b>Estimulo a clarificação ética dos conflitos com base numa lista de operações:</b>			
Explicar o que aconteceu: dou a palavra ao autor do escrito para explicitar o que aconteceu e aos visados para complementarem com diferentes pontos de vista; o grupo pode também ajudar a clarificar.	3	3	4
Explicitar intenções e sentimentos: Convidar o visado a dizer as razões porque agiu assim e os autores a dizerem o que sentiram e porque se sentiram incomodados.	3	3	4
Perceber as consequências do que se fez: ajudo o grupo a compreender as consequências possíveis dos seus actos.	2	3	3
Estimulo as crianças a imaginarem-se no lugar do outro.	2	2	3
Decidir em conselho: convido o grupo a encontrar soluções, reparações, ou estratégias de prevenção de problemas - mudanças no espaço e nos materiais; apropriação de regras do jogo social (ex: falar em vez de agir); reforço da inter-ajuda convidando o grupo a apoiar-se /responsabilizar-se alargando a cooperação.	1	3	3
Aceito que não se obtenham consensos, dando tempo a uma verdadeira negociação e construção de compromissos comuns, podendo voltar a eles mais tarde.	2	3	3
Envolve-me directamente no registo de ocorrências positivas, oferecendo-me como modelo.	2	3	4
Escrevo sobre ocorrências positivas que envolvem crianças muitas vezes referidas no "não gostámos" de forma a apoiar o seu desenvolvimento e promover o conforto moral.	1	2	2
Lemos a coluna do "fizemos" e a do "queremos" para fazer o balanço do que conseguimos alcançar e do que se irá passar para a próxima semana. Este balanço/planeamento pode ter que passar para 2ª feira, se se sentir necessidade de dar mais tempo à discussão das ocorrências negativas e positivas	4	4	4



TRABALHO DE APRENDIZAGEM CURRICULAR POR PROJECTOS COOPERATIVOS DE PRODUÇÃO, DE PESQUISA E DE INTERVENÇÃO	OBS	1ª recolha	2ª recolha	3ª recolha
<b>Participação e acompanhamento sustentado</b>				
Envolve-me nas várias áreas da sala promovendo a organização (escolha de materiais, identificação de acções, formas de cooperação) das crianças com vista ao trabalho autónomo.		2	3	4
Envolve-me nas várias áreas da sala promovendo a apropriação de formas de trabalhar /brincar mais complexas através da acção conjunta e da linguagem, compartilhando o prazer da co-construção e da problematização.		3	3	4
Envolve-me em diálogos sustentados (pensamento partilhado e sustentado), procurando entrar em comunicação com as ideias e intenções das crianças e co-construir significados mais avançados.		3	3	4
Promovo a cooperação entre as crianças e a tutoria e a responsabilização mútua		3	4	4
Acompanho/ promovo o desenvolvimento de competências de acordo com os saberes de cada criança (diferenciação).		4	4	4
Promovo o registo de experiências das crianças como forma de comunicação, de reflexão, de tomada de consciência e de planeamento de acções futuras.		2	3	4
<b>Projectos</b>				
Apoio as crianças, promovendo uma "conduta de projecto" como instrumento de pensamento para antecipação de uma representação mental do que se quer fazer, saber ou mudar.		1	3	4
Ajudo a clarificar o significado social do trabalho previsto, com vista à sua utilização, apropriação, intervenção e difusão.		1	3	4
Ajudo a elaborar o projecto de actuação desdobrando-o em acções.		1	3	4
Ajudo a conceber um plano de trabalho distribuindo as acções no tempo e atribuindo as responsabilidades.		1	3	4
Apoio a sua execução em interacção dialógica.		1	3	4
Apoio a monitorização dos processos e sua avaliação continuada, reformulações ou redireccionamentos		1	3	4
Promovo e apoio a organização da comunicação dos resultados do projecto alargando as formas de difusão.		1	3	4
Promovo a avaliação do processo e da utilização social dos resultados pela reflexão crítica em grupo, recorrendo a vários pontos de vista (pais, elementos da comunidade, outras crianças, etc)		1	3	4

CIRCUITOS DE COMUNICAÇÃO	OBS	1ª recolha	2ª recolha	3ª recolha
<b>Comunicações de trabalho</b>				
Promovo a difusão e partilha dos produtos culturais do trabalho realizado através de um tempo diário de Comunicações a partir do trabalho nas áreas ou Comunicações de Projectos, Exposições, Publicações e Correspondência.		1	3	4
Exponho nas paredes da sala os trabalhos recentes das crianças, junto às áreas em que foram desenvolvidos		3	3	4
<b>Promovo a difusão e partilha dos produtos culturais do trabalho com base numa lista de operações:</b>				
1) Mostrar /dizer e descrever, explicar - apoio a apresentação e explicitação do trabalho desenvolvido acentuando os seus objectivos, os processos que levaram à sua concretização (como, com quem) e os resultados		1	3	
2) Questionar e comentar – dou a palavra ao grupo para questionar, comentar, partilhar pontos de vista, no sentido da construção partilhada de significados e tomada de consciência colectiva sobre os processos e os produtos.		1	3	4
3) Avaliar – promovo a apreciação crítica do trabalho pelo grupo, construindo critérios relevantes para cada tipo de trabalho, no sentido de aprender a avaliar objectivamente e a encontrar formas de resolver os problemas, responsabilizando o grupo pelo progresso de cada um.		1	3	4
4) Produzir ideias para melhorar o trabalho – promovo a explicitação de ideias para melhorar, complementar ou desenvolver o trabalho apresentado, no sentido de assegurar o desenvolvimento das aprendizagens em cooperação.		1	3	4



TRABALHO CURRICULAR COMPARTICIPADO PELO GRUPO / ANIMAÇÃO CULTURAL	Obs	1ª recolha	2ª recolha	3ª recolha
Tenho uma rotina semanal consistente de actividades de animação cultural e trabalho colectivo nas várias áreas do currículo (Leitura de histórias e dramatizações; Cultura alimentar; Correspondência; Conferências; Expressão musical; Expressão motora; Relatos /balanço das visitas de estudo; trabalho de texto; conceitos matemáticos e de ciências da natureza).		2	2	3
Promovo as visitas de estudo regulares como forma de relação com o meio, enriquecimento das aprendizagens (observação, questionamento, recolha de informação, contacto com áreas diversas da actividade humana) e interpeção do meio.		2	3	3
Promovo a vinda de pais e elementos da comunidade à sala para partilharem saberes com o grupo		2	3	3
Promovo a comemoração de datas festivas significativas da comunidade como forma de revitalização do património cultural, planeando com o grupo a sua operacionalização.		1	1	3

### PERFIL DE MOBILIZAÇÃO DOS PRINCÍPIOS ORIENTADORES

Registe uma opção entre 1 e 4, sendo que:

1 – ainda não mobilizo

3 – mobilizo com frequência

2 – mobilizo às vezes

4 – mobilizo sempre

	OBS. (a, b, c, -)	1ª recolha	2ª recolha	3ª recolha
<b>PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA ACÇÃO EDUCATIVA</b>				
A acção educativa centra-se no trabalho diferenciado de aprendizagem e de ensino		3	3	4
O desenvolvimento das competências cognitivas e sócio-afectivas passa sempre pela acção e pela experiência efectiva das crianças, organizados em estruturas de cooperação educativa		3	3	4
O conhecimento constrói-se pela consciência do percurso da sua própria construção, explicitando como se fez		2	3	3
As crianças partem do estudo, da experiência e da acção nos projectos em que se envolvem, para a sua comunicação, conferindo sentido social às aprendizagens		1	1	4
A gestão dos conteúdos programáticos, a organização dos meios didácticos, dos tempos e dos espaços faz-se de modo participado (crianças/educadores(as)) em colaboração formativa e reguladora		3	3	4
A organização de um sistema de monitorização do trabalho diferenciado das crianças, em estruturas de cooperação, assenta num conjunto de mapas de registo, que sustenta o planeamento e a avaliação cooperada das aprendizagens e da vida social do grupo		3	4	4
A prática democrática da organização, partilhada por todos, institui-se em Conselho de Cooperação educativa, com vista à regulação social da vida do grupo		2	4	4
Os processos de trabalho no Jardim de Infância reproduzem os processos sociais autênticos da construção da cultura nas ciências, nas artes e na vida quotidiana, evitando os simulacros escolares		3	3	4
Os saberes e as produções culturais das crianças partilham-se através de circuitos sistemáticos de comunicação, como validação social do trabalho de produção e de aprendizagem		2	3	4
A entajuda das crianças na construção das aprendizagens dá sentido sócio-moral ao desenvolvimento do currículo		4	4	4
A tomada de consciência pelas crianças, de que cada uma só pode alcançar os seus objectivos se as demais conseguirem atingir os delas, promove níveis mais elevados de cooperação e de sucesso		3	4	4
As crianças intervêm no meio, interpelam a comunidade educativa, como fontes de conhecimento para os seus projectos de estudo e de investigação		3	3	4

## **Anexo 2**

### **Planificações cooperadas de Creche e Jardim-de-Infância (Início e final da Prática de Ensino Supervisionada)**



## Mestrado em Educação Pré-escolar - PES II CRECHE

### Planificação Semanal Cooperada - Design do Plano

Jardim de Infância: Mãe Galinha

Educador(a) Cooperante: Paula Pastaneira

Nome das Alunas: Catarina Pessanha

Grupo de Crianças: 1 ano

Semana de: 28/2 a 4/3/2011

Visto: \_\_\_\_\_

Propostas Emergentes:

Propostas do(a) educador(a):

- Exploração de livros
- Lengalenga do palhaço
- Pintura das maracas com pincel
- Escolha da máscara de carnaval
- Leitura do livro: Alto, largo, grande, e...
- Exploração dos animais expostos na sala
- Pintura das máscaras com dedo
- Exploração do túnel
- Jogo do deslocamento dos animais com as máscaras
- Jogo de concordância entre a imagem e a sua sombra
- Exploração de um baú com roupas
- Brincadeira livre
- Desfile de Carnaval pelas ruas do bairro
- Festa de Carnaval com todas as crianças da instituição

Rotinas institucionais a garantir:

**7h45m** – Acolhimento na Sala dos Patinhos  
**11h15m** – Almoço  
**12h00m** – Sesta  
**15h15m** – Lanche  
**18h00m às 19h00m** – Saídas  
 Aulas de músicas, à Sexta-Feira às 10h00.

Rotinas organizativas a contemplar:

**7h45m** – Acolhimento na Sala dos Patinhos  
**8h15m** – Actividades Livres nas diversas áreas da nossa sala – sala dos Pintainhos  
**9h30m** – Lanche  
**9h50m** – Higiene  
**9h40m** – Planificação diária das actividades  
**9h45m** – Actividades Dirigidas  
**10h45m** – Momento de Linguagem  
**11h00m** – Higiene  
**11h15m** – Almoço  
**11h45m** – Higiene  
**12h00m** – Sesta  
**14h45m** – Higiene  
**15h15m** – Lanche  
**15h45m** – Higiene  
**16h00m** – Momento de Linguagem/Reflexão em Grupo  
**16h15m** – Conclusão de Trabalhos/Actividades Livres nas Áreas da Sala  
**16h45m** – Actividades planificadas com o Grupo de crianças e desenvolvidas com a Auxiliar da Sala / Actividades Livres  
**18h00m às 19h00m** – Saídas

Trabalho de acompanhamento individual ou de pequeno grupo

- Exploração de livros
- Pintura das maracas com pincel
- Escolha da máscara de carnaval
- Exploração dos animais expostos na sala
- Pintura das máscaras com dedo
- Exploração do túnel
- Jogo de concordância entre a imagem e a sua sombra
- Brincadeira livre

Momentos de animação

- Lengalenga do palhaço
- Leitura do livro: Alto, largo, grande, e...
- Jogo do deslocamento dos animais com as máscaras
- Exploração de um baú com roupas
- Desfile de Carnaval pelas ruas do bairro
- Festa de Carnaval com todas as crianças da instituição

Saídas previstas:

- Desfile de Carnaval pelas ruas do bairro

Visitas / Convidados previstos:

Os grandes sentidos da semana / Intenção das propostas apresentadas:

Centraram-se na vivência do carnaval.



## Mestrado em Educação Pré-escolar - PES II CRECHE

### Planificação Semanal Cooperada - Design do Plano

Jardim de Infância: Mãe Galinha

Educador(a) Cooperante: Paula Pastaneira

Nome das Alunas: Catarina Pessanha

Grupo de Crianças: 1 ano

Semana de: 28/3 a 1/4/2011

Visto: \_\_\_\_\_

#### Propostas Emergentes:

- Visita ao jardim ao pé do infantário
- Exploração de livros
- Música “Cabeça, ombros, joelhos e pés”
- Pátio – Brincadeira com bolas
- Jogo das cores
- Percurso de deslocamentos
- Pátio – Estimular o andar de triciclo
- Massa de cores
- Digitinta
- Pátio – Brincar ao faz de conta
- Bolas de sabão
- Jogos de tapete

#### Propostas do(a) educador(a):

- História: O Capuchinho Vermelho com fantoches
- Pintura com lápis de cera e de cor de um desenho sobre a Primavera
- Jogo das diferentes partes do corpo
- Exploração da piscina com bolas

#### Rotinas institucionais a garantir:

**7h45m** – Acolhimento na Sala dos Patinhos  
**11h15m** – Almoço  
**12h00m** – Sesta  
**15h15m** – Lanche  
**18h00m às 19h00m** – Saídas  
 Aulas de músicas, à Sexta-Feira às 10h00.

#### Rotinas organizativas a contemplar:

**7h45m** – Acolhimento na Sala dos Patinhos  
**8h15m** – Atividades Livres nas diversas áreas da nossa sala – sala dos Pintinhos  
**9h30m** – Lanche  
**9h50m** – Higiene  
**9h40m** – Planificação diária das actividades  
**9h45m** – Actividades  
**11h00m** – Higiene  
**11h15m** – Almoço  
**11h45m** – Higiene  
**12h00m** – Sesta  
**14h45m** – Higiene  
**15h15m** – Lanche  
**15h45m** – Higiene  
**16h00m** – Momento de Linguagem/Reflexão em Grupo  
**16h15m** – Conclusão de Trabalhos/Actividades Livres nas Áreas da Sala  
**16h45m** – Actividades planificadas com o Grupo de crianças e desenvolvidas com a Auxiliar da Sala / Actividades Livres  
**18h00m às 19h00m** – Saídas

#### Trabalho de acompanhamento individual ou de pequeno grupo

- Exploração de livros
- Pátio – Brincadeira com bolas
- Jogo das cores
- Pátio – Estimular o andar de triciclo
- Massa de cores
- Pintura com lápis de cera e de cor de um desenho sobre a Primavera
- Digitinta
- Jogos de tapete
- Jogo das diferentes partes do corpo
- Pátio – Brincar ao faz de conta
- Bolas de sabão

#### Momentos de animação

- Visita ao jardim ao pé do infantário
- Música “Cabeça, ombros, joelhos e pés”
- Percurso de deslocamentos
- História: O Capuchinho Vermelho com fantoches
- Exploração da piscina com bolas

Saídas previstas: Jardim ao pé do infantário

Visitas / Convidados previstos:

Os grandes sentidos da semana / Intenção das propostas apresentadas:  
 A semana irá centrar-se na exploração de diversos materiais.



**Mestrado em Educação Pré-escolar - PES II Jardim de Infância**  
*Planificação Semanal Cooperada - Design do Plano*

Jardim de Infância: Mãe Galinha

Educador(a) Cooperante: Marta Raimundo

Nome das Alunas: Catarina Pessanha

Grupo de Crianças: 3 aos 6 anos

Semana de: 11/4 a 15/4/2011

Visto: \_\_\_\_\_

**Propostas Emergentes:**

- Planificação diária
- Filme “Em busca do vale encantando: Onde tudo começou”
- Projecto dos dinossauros: Registo do filme
- Reunião de conselho

**Propostas do(a) educador(a):**

- Novidades
- Tirar a terra do canteiro com ajuda do Tio Borbinha
- Começar a fazer a prenda para a Páscoa: rodearmos a caixa de ovos com papel
- História: O ovo da Páscoa
- Decoração da caixa de ovos
- Começar a decorar o ovo de esferovite
- Culinária: Bolo de iogurte

**Rotinas institucionais a garantir:**

**7h45m** – Acolhimento na Sala dos Patinhos  
**11h45m** – Almoço  
**12h30m** – Sesta  
**16h00m** – Lanche  
**18h00m às 19h00m** – Saídas  
 Aulas de músicas, à Sexta-Feira às 11h15m.

**Rotinas organizativas a contemplar:**

**7h45m** – Acolhimento na Sala dos Patinhos  
**8h15m** – Actividades Livres nas diversas áreas da sala  
**9h40m** – Lanche / Higiene  
**10h00m** – Planificação diária das actividades  
**10h15m** – Actividades  
**11h30m** – Momento de Reflexão em grupo  
**11h45m** – Almoço / Higiene  
**12h30m** – Sesta  
**14h00m** – Actividades com as crianças que não dormem  
**15h30m** - Momento Cultural (Histórias, Lenga-Lengas, Adivinhas, Poesia, Canções, Conversa ou Reuniões de Grupo)  
**16h00m** – Lanche / Higiene  
**16h30m** – Conclusão de Trabalhos/Actividades Livres nas Áreas da Sala  
**16h45m** – Actividades planificadas com o Grupo de crianças e desenvolvidas com a Auxiliar da Sala / Actividades Livres  
**18h00m às 19h00m** – Saídas

**Trabalho de acompanhamento individual ou de pequeno grupo**

- Projecto dos dinossauros: Registo do filme
- Começar a fazer a prenda para a Páscoa: rodearmos a caixa de ovos com papel
- Decoração da caixa de ovos
- Começar a decorar o ovo de esferovite
- Culinária: Bolo de iogurte

**Momentos de animação**

- História: O ovo da Páscoa
- Novidades
- Reunião de conselho
- Tirar a terra do canteiro com ajuda do Tio Borbinha
- Planificação diária
- Filme “Em busca do vale encantando: Onde tudo começou”

Saídas previstas:

Visitas / Convidados previstos: Tio Borbinha

Os grandes sentidos da semana / Intenção das propostas apresentadas:

A semana irá centrar-se na vivência da Páscoa.



**Mestrado em Educação Pré-escolar - PES II Jardim de Infância**  
*Planificação Semanal Cooperada - Design do Plano*

Jardim de Infância: Mãe Galinha

Educador(a) Cooperante: Marta Raimundo

Nome das Alunas: Catarina Pessanha

Grupo de Crianças: 3 aos 6 anos

Semana de: 30/5 a 3/6/2011

Visto: \_\_\_\_\_

Propostas Emergentes:

- Planificação em conselho
- Comunicações
- Balanço em conselho
- Reunião de conselho
- Brincadeira nas diferentes áreas
- Fechar a água
- Registo do fecho da água
- Fazer flyer e cartaz grande: Como poupar água
- Desenho da maqueta do ciclo da água
- Construção da maqueta do ciclo da água
- Piquenique na Quinta do Pomarinho
- Registo do piquenique

Propostas do(a) educador(a):

- Novidades
- Jogo da mímica
- Culinária: Salame e mousse de framboesa
- Expressão plástica: giz com leite
- Trautear canções

Rotinas institucionais a garantir:

**7h45m** – Acolhimento na Sala dos Patinhos  
**11h45m** – Almoço  
**12h30m** – Sesta  
**16h00m** – Lanche  
**18h00m às 19h00m** – Saídas  
Aulas de músicas, à Sexta-Feira às 11h15m.

Rotinas organizativas a contemplar:

**7h45m** – Acolhimento na Sala dos Patinhos  
**8h15m** – Actividades Livres nas diversas áreas da sala  
**9h40m** – Lanche / Higiene  
**10h00m** – Planificação em conselho  
**10h15m** – Actividades e Projectos  
**11h20m** – Pausa: Pátio  
**11h35m** – Comunicações  
**11h45m** – Almoço / Higiene  
**12h30m** – Sesta  
**14h00m** – Actividades com as crianças que não dormem  
**15h30m** – Momento Cultural (Histórias, Lenga-Lengas, Adivinhas, Poesia, Canções, Conversa ou Reuniões de Grupo)  
**16h00m** – Lanche / Higiene  
**16h30m** – Balanço em conselho  
**16h45m** – Actividades planificadas com o Grupo de crianças e desenvolvidas com a Auxiliar da Sala / Actividades Livres  
**18h00m às 19h00m** – Saídas

Trabalho de acompanhamento individual ou de pequeno grupo

- Brincadeira nas diferentes áreas
- Brincadeira nas diferentes áreas
- Registo
- Fazer flyer e cartaz grande: Como poupar água
- Desenho da maqueta do ciclo da água
- Construção da maqueta do ciclo da água
- Jogo da mímica
- Culinária: Salame e mousse de framboesa
- Registo do piquenique
- Expressão plástica: giz com leite
- Trautear canções

Momentos de animação

- Planificação em conselho
- Comunicações
- Balanço em conselho
- Reunião de conselho
- Fechar a água
- Piquenique na Quinta do Pomarinho

Saídas previstas: Quinta do Pomarinho

Visitas /Convidados previstos:

Os grandes sentidos da semana / Intenção das propostas apresentadas:  
A semana irá centrar-se na vivência do projecto da água.