



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**ESCOLA CIÊNCIAS SOCIAIS**

**DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO**

**Prática de Ensino Supervisionada em  
Educação pré-escolar:**

**Promover o desenvolvimento da linguagem  
e comunicação desde o nascimento**

**Nina Andreia Salvadinha Canelas**

**Orientação: Dr.<sup>a</sup> Maria Assunção Folque**

**Mestrado em Educação Pré-Escolar**

**Relatório de Estágio**

**Évora, 2013**



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**ESCOLA CIÊNCIAS SOCIAIS**

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Prática de Ensino Supervisionada em  
Educação pré-escolar:**

**Promover o desenvolvimento da linguagem  
e comunicação desde o nascimento**

**Nina Andreia Salvadinha Canelas**

Orientação: Dr.<sup>a</sup> Maria Assunção Folque

**Mestrado em Educação Pré-Escolar**

Relatório de Estágio

Évora, 2013

## **Resumo**

O presente relatório de estágio desenvolveu-se no âmbito da unidade curricular de prática de ensino supervisionada, tendo por finalidade a obtenção do grau de mestre, em educação pré-escolar.

O trabalho foi desenvolvido no berçário com crianças entre os quatro e 12 meses de idade e no jardim-de-infância com crianças dos quatro anos.

Este trabalho procurou compreender de que modo o espaço e os materiais, assim como determinados parâmetros do perfil de implementação do MEM, podem influenciar a promoção no desenvolvimento da linguagem e da comunicação. Neste sentido, construímos um quadro teórico em que procurámos aprofundar saberes ao nível da aquisição e desenvolvimento da linguagem e a importância que tem o ato comunicativo. Foi sustentado na metodologia de investigação-ação, levando assim à utilização de instrumentos de análise para responder às problemáticas delineadas. Através dos interesses das crianças foi possível promover uma grande aproximação e conseqüentemente intervir no desenvolvimento da linguagem e da comunicação.

Palavras-chave: desenvolvimento; linguagem; comunicação; investigação-ação; experiências; interesses

## **Abstract**

This internship report was developed within the course of Teaching practice support seminar, with the purpose of obtaining a master's degree in preschool education.

The work was developed in the nursery with children aged between four and 12 months of age and in kindergarten, children from infancy to four years.

This study sought to understand how the space and materials, as well as certain profile parameters for implementation of the MEM, can influence the promotion of language development and communication. In this sense, we build a theoretical framework in which we sought to deepen the level of knowledge acquisition and development of language and the importance of the communicative act. Was sustained in action-research methodology, thus leading to the use of analytical tools to respond to the problems outlined. Through children's interests was possible to have a great approach and consequently intervene in the development of language and communication.

Keywords: development, language, communication, action-research, experiences, interests

## **Agradecimentos**

Numa aula, da licenciatura de Educação Básica o professor Américo Peças referiu: “aprender é um processo de partilha, com várias vozes”. Considero-a, a mais adequada para os agradecimentos, porque este relatório é a demonstração que existiram varias vozes, várias partilhas, neste processo de aprendizagem.

Várias foram as vozes que me auxiliaram neste percurso académico. Vozes que me apoiaram, que me encorajaram, que me alertaram, que me deram carinho, amor, acima de tudo, vozes que sempre me aconselharam. Vozes que me fizeram crescer, chorar, aprender, rir, que me suscitaram um turbilhão de sentimentos.

Conheci pessoas que foram cruciais neste processo ao partilharem as suas experiências, aprendizagens, receios e confidências; e ao fazê-lo, estas pessoas caminharam ao meu lado neste processo.

Muitos se podem reconhecer nestas pessoas que refiro, porém é aos meus pais, que são as vozes mais importantes da minha vida, que tenho uma enorme gratidão. Foram eles que me proporcionaram todas as aprendizagens e a convivência com vozes tão importantes, vozes que jamais eu irei esquecer.

## Índice

Resumo	i
Abstrat	ii
Agradecimentos	iii
Introdução	1
Capítulo 1 – Enquadramento teórico	5
1.1. Concepção da Linguagem e comunicação	5
1.2. O desenvolvimento da Linguagem	9
1.2.1. Um olhar sobre as teorias explicativas na aquisição da linguagem	12
1.3. Os modelos curriculares – desenvolvimento e aprendizagem da linguagem oral	15
Capitulo 2 – Metodologia de Trabalho	21
2.1. Identificação da problemática	21
2.2. Objetivos	23
2.3. Instrumentos de recolha de dados e análise da ação educativa	24
2.3.1. A observação participante e o caderno de formação	24
2.3.2. A escala de avaliação da qualidade ITERS	25
2.3.3. O perfil de implementação do MEM	26
Capítulo 3 – A intervenção como promotora do desenvolvimento da linguagem e da comunicação	28
3.1. Caracterização do contexto	28
3.1.1. O espaço institucional promotor na comunicação	33
3.2. Concepção da ação educativa na Creche	35
3.2.1. Breve caracterização do cenário educativo	39
3.3. Intervenção no ambiente educativo da creche	40
3.3.1. Análise do contexto educativo para a intervenção no Berçário	44
3.4. Concepção da ação educativa no Jardim-de-Infância	61

3.4.1. Breve caracterização do cenário educativo	67
3.4.2. Projeto “Queremos fazer o teatro da Branca de Neve”	71
3.4.3. Análise do contexto educativo para a intervenção no Jardim-de-Infância	85
Capítulo 4 – Considerações Finais	103
Referências Bibliográficas	107

### **Lista de Fotografias**

Fotografia 1 – O hall-de-entrada	33
Fotografia 2 – O registo da nossa sala, no cimo das escadas	33
Fotografia 3 – Sala do berçário	39
Fotografia 4 – A caixa de estimulação sensorial	56
Fotografia 5 – As garrafas com diferentes materiais	56
Fotografia 6 – Pequenas pandeiretas	57
Fotografia 7 – A área da casinha	67
Fotografia 8 – A área da garagem	68
Fotografia 9 – A área da escrita	69
Fotografia 10 – O jogo dos nomes	69
Fotografia 11 – A área da pintura	70
Fotografia 12 – A área da biblioteca	70
Fotografia 13 – O registo “O que já temos”	78
Fotografia 14 – O registo “O que precisamos fazer”	78
Fotografia 15 – As crianças a preencherem os seus nomes	78
Fotografia 16 – O Rui e a Beatriz a pintarem o coração	79
Fotografia 17 – O Afonso e a Inês a pintarem as camas dos sete anões	80
Fotografia 18 – Convite aos pais	81
Fotografia 19 – No momento em que várias crianças pintaram a casa	82
Fotografia 20 – A Joana a colar papel alumínio, no seu espelho	82
Fotografia 21 – A Vitória a construir a sua coroa	83
Fotografia 22 – O nosso cenário	85
Fotografia 23 – O momento da realização do teatro, os sete anões tinham chegado a casa	85

Relatório de estágio – Promover a linguagem e a comunicação desde o nascimento

Fotografia 24 – Momento em que aparece o príncipe para salvar a Branca de Neve	85
Fotografia 25 – O mapa das presenças	89
Fotografia 26 – O momento da marcação das presenças	90

### **Lista de Figuras**

Figura 1 – Anel do ato educativo	6
Figura 2 – As estruturas do processo cognitivo	14
Figura 3 – Síntese da metodologia	23

### **Lista de Apêndices**

Apêndice A - Perfil de Utilização do MEM

### **Lista de Anexos**

Anexo A – Projeto pedagógico de sala Berçário  
Anexo B – Projeto pedagógico da sala dos 4 anos A

### **Lista de Abreviaturas**

MEM – Movimento Escola Moderna  
ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo  
PES – Prática de Ensino Supervisionada  
ITERS – Infant Toddler Environment Rating Scale  
IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social



## **Introdução**

O presente relatório foi realizado no âmbito das unidades curriculares de iniciação à Prática Profissional do Mestrado em Educação Pré-escolar, sob a orientação da Doutora Maria Assunção Folque.

A temática deste relatório surgiu com a experiência que tive no estágio, no terceiro ano da licenciatura em Educação Básica. Neste estágio vários foram os momentos em que eu me sentia fascinada, com o envolvimento, a atenção, com que o grupo ficava. Nas histórias com repetição todos repetiam comigo, sem que eu os induzisse a esta ação. Proporcionava-se um momento de grande envolvimento, prazeroso, tranquilo, em que no final me pediam para voltar a contar as histórias. Sempre tive consciência que não só proporcionava um ambiente calmo, de grande interesse para o grupo, como de aprendizagens, em diferentes domínios.

Assim, quando nos foi proposto pensarmos numa temática, eu pensei nesta experiência e dela retirar outra aprendizagem. Como é que o adulto poderá chegar às crianças e proporcionar momentos de grande envolvimento, aprendizagem, ao nível da linguagem e da comunicação e em especial como é que podíamos chegar aos interesses ou comunicar com os bebés. Foi quando conheci melhor, ambos os contextos, que levantei as problemáticas e propôs-me relacioná-las à temática do relatório.

Na sala de berçário o ambiente era muito harmonioso, cores muito claras, tratava-se de um “palácio encantado”, como lhe denominava a educadora. Neste contexto existiam muitos brinquedos e quase todos eram industrializados, o que proporcionava também um ambiente muito estereotipado. Assim, observei os gestos, as atitudes dos bebés, perante determinados objetos, brinquedos da sala, de modo a interferir, a proporcionar diferentes experiências, ao nível dos materiais. Desta forma

podia-me aproximar, interagir com os bebés e conseqüentemente intervir na promoção do desenvolvimento da linguagem e da comunicação.

No jardim-de-infância a educadora fez-me referência ao modelo do Movimento da Escola Moderna. Este era o modelo com o qual mais identificava a sua prática, porém não o tinha implementado. Neste contexto propôs-me interferir no cenário educativo, assim como nos circuitos de comunicação, de forma a promover o desenvolvimento da linguagem e da comunicação nas crianças.

Este trabalho está organizado por 4 capítulos. Após a introdução, o capítulo 1 trata o enquadramento teórico deste relatório, onde apresento uma concepção da linguagem e da comunicação, assim como a descrição do desenvolvimento da linguagem e um olhar sobre as teorias explicativas na aquisição da linguagem. Por último, faço uma análise ao modelo do Movimento Escola Moderna e ao currículo do High-Scope que fundamentaram a minha prática. Esta análise faz um enfoque nas diferenças, sobre o desenvolvimento e aprendizagem da linguagem oral.

O capítulo 2 apresenta a metodologia de trabalho. Neste capítulo está descrito todo processo utilizado, para a análise da intervenção. Na primeira parte, estão enunciadas as problemáticas, em ambos os contextos, e como as relacionei, com a temática. Numa segunda parte, estão os respetivos objetivos a que me propôs responder com a minha intervenção em cada contexto. A última parte explícito como foram utilizados os instrumentos de recolha de dados e análise da ação educativa, assim como a sua importância.

O capítulo 3 expõe toda a intervenção educativa promotora do desenvolvimento da linguagem e da comunicação. A primeira parte faz referência à caracterização do contexto e do espaço institucional. Esta caracterização é realizada com uma abordagem ao nível da comunicação, ou seja, como a instituição também pode ser promotora da

comunicação. A segunda parte constitui a intervenção na creche, assim é realizada uma breve caracterização do cenário educativo, realçando o espaço e os materiais, como também descrevo e analiso a concepção do ato educativo, com uma caracterização do grupo e da minha ação educativa nesta valência, de forma a contextualizar a intervenção realizada, na creche. A terceira parte diz respeito à análise da intervenção de acordo com as problemáticas na Creche. Por fim, a quarta parte também contextualiza a minha intervenção, com uma descrição da ação educativa no jardim-de-infância, e faz a análise da intervenção, neste contexto, mediante o projeto de intervenção, assim como a descrição de algumas práticas analisadas, com recurso ao perfil de implementação do MEM, e descreve como o papel do educador pode ser promotor no desenvolvimento da linguagem e da comunicação.

O último capítulo contém as considerações finais onde faço um balanço sobre as duas análises, da minha intervenção da PES, e relaciono-as com a importância do papel do educador.

A elaboração deste relatório constituiu-se como um projeto de formação e um “ «instrumento ordenador da intervenção, por ajustamentos progressivos, e um processo de desenvolvimento pessoal e profissional pela resolução continuada de problemas reais e pelo aperfeiçoamento das formas de operar» (Niza. 1997 a.),” (citado por, Peças, 1998, p.15). Foi a partir da prática, dos problemas reais que vivi, que fiz ajustes, que pesquisei, analisei, para procurar aperfeiçoar o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Este instrumento é revelador de que “«a formação do futuro educador deve incluir uma forte componente de reflexão a partir de situações práticas reais» (Alarcão. 1991).” (citado por, Peças, 1997, p.15), embora «a parte mais eficaz da construção da

profissionalidade se faz ao longo do exercício da profissão» (Niza, 1997) (citado por, Peças, 1998, p.14).

Vasconcelos (citado por, Bertram, T., & Pascal, C. 2009, p.19) escreve-nos sobre uma pedagogia responsiva. A autora (n.d, p. 20) cita (Edwards, 2005) que define esta prática como uma ajuda na compreensão das aprendizagens, porque a examinamos, ou mesmo a contestamos. É através de uma prática responsiva, onde refletimos, reformulamos, que transformamos a nossa prática profissional. Esta foi uma pedagogia que fez parte deste meu percurso académico.

## **Capítulo 1**

### **Enquadramento Teórico**

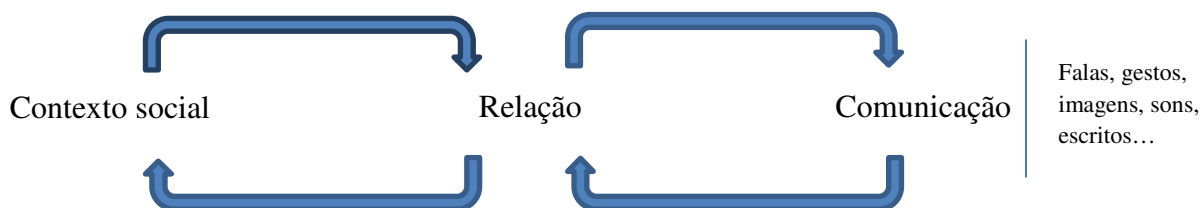
Este capítulo está organizado em três subcapítulos. O primeiro subcapítulo clarifica os conceitos de linguagem e comunicação. É elaborada uma relação entre estes dois conceitos e a sua importância na construção social e cultural nas crianças. O segundo, procura enfatizar as diferentes fases do desenvolvimento da linguagem, assim como algumas das teorias explicativas na aquisição da linguagem. Por fim, é realizada uma análise sobre as diferenças entre o modelo do Movimento Escola Moderna e o modelo curricular High-Scope, no domínio do desenvolvimento e aprendizagem da linguagem oral.

Este capítulo permite-nos sustentar a nossa prática, o nosso saber, “saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa” (Decreto-Lei 240/2001 de 30 de Agosto, ponto II, 2. alínea a.). Trata-se de, através deste saber cientificamente suportado e com uma constante reconstrução, garantirmos uma educação de qualidade.

#### **1.1. Conceção de Linguagem e Comunicação**

A linguagem é um sistema linguístico, “complexo e dinâmico de símbolos convencionados, usado em modalidades diversas para [o homem] comunicar e pensar” (Sim-Sim, 1998, p. 22). Trata-se de um sistema complexo e dinâmico, pois é através das interações com os outros, num ambiente estimulante que a criança intuitivamente adquire e desenvolve a linguagem, ou seja, apropria-se da sua língua materna (Sim-Sim, Silva. & Nunes, 2008).

A comunicação é o segundo processo a ser adquirido, pois a criança antes de se expressar oralmente, primeiro, compreende o oral (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997). Entende-se por comunicação “um ato social. Oriunda da relação social, a comunicação forma, mantém ou transforma a relação” (Meunier & Peraya, 2004, p. 283). Estes autores esquematizam em anel o acto comunicativo (Figura 1).



**Figura 1. Anel do ato educativo**

Este esquema, e a leitura feita sobre a relação e a comunicação, no livro destes autores, fez-me refletir sobre o ato de comunicar, o dialogar, e fazer deste capítulo uma breve análise sobre estas duas concepções, de linguagem e comunicação no ato educativo e não apenas na etimologia destas duas palavras.

Como referem os autores, o contexto social, as relações, a comunicação estão relacionadas e é importante refletir sobre esta relação, sobre estes três aspetos. Também as autoras Sim-Sim, Silva e Nunes (2008, p.11) referem a importância, o “pendor eminente social e interativo” no desenvolvimento da linguagem e da comunicação, que se processam holísticamente.

Analisar o desenvolvimento da linguagem e da comunicação é analisar, as interações, as relações, como refere Meunier e Peraya (2004), num contexto social. O educador tem que analisar cada contexto social, não só da criança, como do meio envolvente e adequar a sua prática, a cada situação.

Esta análise remete-nos para o perfil geral de desempenho profissional dos professores dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei 240/2001), na dimensão profissional, social e ética na alínea g) o professor: “Assume a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas”. Relaciono este parâmetro com as três relações, anteriormente descritas, e mais concretamente para o contexto social. O educador não pode descurar o contexto social, económico, e cultural de cada criança sendo estes também fundamentais no desenvolvimento da linguagem e da comunicação.

Cabe ao educador intervir na tríade comunicação/relação/contexto social e proporcionarmos um ambiente de humanidade e entendimento, assumirmos uma dimensão cívica e formativa, “ocupar os espaços que hoje estão preenchidos pelo ódio, pelo desentendimento. Espaço onde o velho sentido de eliminação do outro se combinou de modo perverso com as novas técnicas de persuasão e consumo” (citado por, Feldmann & Moro, 2012, p.7). Há que estar em contracorrente, com este aspeto desumanizante da sociedade.

A autora Kramer lembra-nos para que espécie de mundo estamos a entregar nas mãos das nossas crianças (citado por, Feldmann & Moro, 2012): “um mundo repleto de injustiças, falta de entendimento e compaixão com o próximo. Neste sentido, a autora sugere educarmos as nossas crianças para o diálogo e compreensão” (Citado por, Feldmann & Moro, 2012, p.7). Devemos nas nossas salas recorrer à escuta, ao diálogo, à solidariedade, ao respeito e inculcar os valores que pretendemos observar numa sociedade de futuro.

Por fim, estas autoras referem a fala de Dalai Lama (2012, p.7) que

“ilustra ricamente o que devemos almejar com uma educação de diálogo: Não violência significa diálogo, e dialogo significa compromisso: isso quer dizer usar a linguagem para comunicar. Ouvir a visão e respeitar o direito dos outros, em um espirito de reconciliação. Ninguém será 100% vencedor e ninguém será 100% perdedor. Esse é o caminho prático. Em verdade, esse é o único caminho”.

Interpreto melhor os autores Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997) quando nos escrevem que a “estimulação linguística é pedra basilar no crescimento do sujeito” (p.36). Será importante contemplar a linguagem, como um instrumento cultural e as técnicas de comunicação, como um meio de intervenção e não apenas com o objetivo de ensinarmos a fala ou a leitura.

Em suma, temos que assumir a importância da concepção da linguagem e da comunicação, como impulsionadoras no desenvolvimento humano, para uma sociedade saudável. Assumirmos uma atitude dialógica e conseqüentemente educarmos cidadãos “conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida” (Ministério da Educação, 1997).



## 1.2. O Desenvolvimento da Linguagem

O desenvolvimento da linguagem diz respeito às “modificações quantitativas e qualitativas que têm lugar no processo do conhecimento linguístico” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 13). Trata-se de um processo holístico onde “as diferentes componentes da linguagem (função, forma e significado) são apreendidas simultaneamente” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 13).

O desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social constituem o crescimento da linguagem. Assim, a natureza comunicativa inicia-se nos bebês com a crescente interação social, quando o aparelho fonador atinge a maturação suficiente à produção de sons, quando as conexões neurológicas se tornam ativas e necessárias à associação de sons e de significados (Papalaia, Olds & Feldman, 2001).

Segundo Owens (citado por, Papalaia, Olds & Feldman, 2001, pp. 27-28) o desenvolvimento obedece a um conjunto de princípios, que se aplicam ao domínio linguístico, expectando situações anómalas, que enunciamos:

- a) “O desenvolvimento segue uma ordem sequencial previsível;
- b) Existem marcos de desenvolvimento que ocorrem, aproximadamente, na mesma idade em todas as crianças;
- c) A oportunidade de vivenciar determinadas experiências é essencial para que o desenvolvimento ocorra;
- d) No decorrer do desenvolvimento, as crianças passam por fases ou períodos previsíveis;
- e) As variações individuais fazem parte do processo de desenvolvimento”

É, portanto, a determinância dos fatores biológicos, a particularidade das estruturas e funcionalidades do cérebro humano, assim como do seu sistema sensório-

motor, que consentem ao homem, qualquer que seja a sua cultura, o domínio de um sistema complexo de comunicação (Sim-Sim, 1989).

A aquisição da linguagem processa-se de forma subconsciente. A criança apropria-se de um código linguístico, através da exposição (Sim-Sim, 2002; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). “A universalidade deste processo remete-nos para a programação genética que se materializa num desenrolar rápido e sequenciado” (Sim-Sim, 2002, p. 200).

O processo inicia-se com o choro, o riso o palreio e a lalação, as primeiras manifestações sonoras do bebé. A este conjunto de produções sonoras designamos o período pré-linguístico. Neste período, conseguimos perceber, através destas produções, se a criança manifesta desconforto, bem-estar ou prazer. É a partir da fase do palreio, dos três aos seis meses, com o riso, as gargalhadas, as brincadeiras com os sons da fala, que nos deparamos com um marco no desenvolvimento nas capacidades comunicativas.

O período da lalação, a reprodução de cadeias de sílabas (Sim-Sim, 1998, p. 26), entre seis aos 10 meses, a criança já balbucia a repetição de sílabas e utiliza os gestos para comunicar (Sim-Sim, 1998; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008; Papalaia, Olds & Feldman, 2001). Nesta fase pode-se referir que a criança está no desenvolvimento fonológico, pois já reconhece a voz materna, o seu próprio nome, produz alguns fonemas e até aos quatro, cinco anos, já tem um completo domínio articulatorio (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Entre os nove e os 12 meses o bebé conhece muitas palavras (léxico passivo) do que aquelas que produz (léxico ativo). As primeiras palavras que a criança compreende são, normalmente as que ouvem mais vezes, como o seu nome ou a palavra “não” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Assim, “durante o primeiro ano de vida, o bebé não vai «falar» com o adulto através de código linguístico da língua materna, mas vai

estabelecer uma rede de pré-requisitos, absolutamente fundamentais, para vir mais tarde a usar este código” (Rigolet, 2000, p.20).

A criança entra no período linguístico, entre os 10 e os 14 meses, quando atribui significado à produção de uma ou duas sílabas. Esta fase denomina-se por holófrase, quando uma palavra transmite uma ideia completa. (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008; Papalalaia, Olds & Feldman, 2001).

As primeiras combinações de palavras surgem aos 18 meses e as frases simples e o discurso telegráfico, entre os 15 meses e os dois anos.

Quando a criança entra no período pré-linguístico passa por duas grandes etapas do desenvolvimento da linguagem que são: o desenvolvimento semântico/sintático e o desenvolvimento pragmático. No primeiro é quando compreende frases simples, produz palavras isoladas, começa a fazer um discurso telegráfico, tem um grande conhecimento passivo de palavras. Entre os quatro e cinco anos, compreende a produção de frases simples e complexas. Até à puberdade continua a enriquecer o campo lexical, assim como o domínio das estruturas gramaticais complexas (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

O desenvolvimento pragmático verifica-se com a tomada de vez, nas trocas comunicativas, nas produções vocálicas para fazer pedidos, dar ordens e numa fase posterior, entre os 18 meses, o uso de palavras também para perguntar, negar, ou seja, neste processo de desenvolvimento as crianças começam-se a apropriar das regras conversacionais.

“A rapidez com que a criança se apropria da língua natural da sua comunidade e a universalidade patente nos principais marcos de desenvolvimento linguístico permitem-nos afirmar que a aquisição da linguagem é, provavelmente, o mais

impressionante empreendimento que o ser humano realiza durante a infância”  
(Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, p.44).

### **1.2.1 Um olhar sobre as teorias explicativas na aquisição da linguagem**

No que concerne às teorias explicativas na aquisição da linguagem das fases ou etapas do desenvolvimento, destacam-se três principais teorias.

A perspectiva Behavioristas, conhecida por teoria de aprendizagem, refere o desenvolvimento da linguagem como um conjunto sistematizado de aprendizagens, ou seja à modificação de comportamentos. Nesta teoria a linguagem é designada como um comportamento verbal.

Segundo Sim-Sim (1998) Skinner, psicólogo americano partilha o ponto de vista behaviorista. As crianças adquirem linguagem através da imitação, do que observam à sua volta. Neste ponto de vista, o desenvolvimento da linguagem depende do papel do meio, dos pais, mas exclusivamente das “variáveis ambientais sendo determinado pela prática ou exercício e não pela programação genética” (Sim-Sim, 1998, p. 299).

Na teoria behaviorista o crescimento linguístico é estruturado através dos processos gerais de aprendizagem, ou seja,

“o condicionamento clássico (consiste na associação de um estímulo condicionado e a uma resposta), o condicionamento operante (é a aprendizagem baseada na associação do estímulo e da respectiva resposta a uma reforço que gratifica ou pune) e a modelação (aprendizagem através da observação da actuação de outrem e dos respectivos resultados obtidos) [por imitação]” (Sim-Sim, 1998, p. 299).

Em suma, para Skinner e seguidores, a criança não possui capacidades específicas para a linguagem. São as capacidades gerais de aprendizagem de “cariz verbal, modelado e reforçado pelos falantes adultos que privam a criança e a quem ela imita” (Sim-Sim, 1998, p. 300).

Noam Chomsky criticou a obra de Skinner, pois considera que seja relevante para a aprendizagem o inatismo, as determinações biológicas. Perceber-se como é realmente adquirido o conhecimento e a perspectiva behaviorista somente evidência influência do meio.

Anteriormente foi referido Owens, que descreve um conjunto de princípios que se aplicam ao desenvolvimento linguístico, idêntico a todas as crianças e Chomsky realça que as crianças se desenvolvem, porque herdaram “uma organização mental que [lhes] permite detectar no meio a que [estão expostas] as regularizações que conduzem às regras do conhecimento, qualquer que ele seja” (Sim-Sim, 1998, p. 301). Assim, de acordo com o inatismo linguístico, a criança tem uma predisposição inata para adquirir a linguagem.

A sequência de fases, anteriormente descritas, que é semelhante a todas as crianças é um exemplo do inatismo linguístico. A fase do palreio, o período de lalação, a fase holofrástica, o discurso telegráfico, as estruturas simples e posteriormente as complexas desenvolvem-se, aproximadamente, na mesma idade, e todas as crianças passam por estas etapas.

Esta universalidade de processos poderá ter origem nas capacidades cognitivas das crianças.

Jean Piaget, responsável por pesquisas e teorias sobre o desenvolvimento cognitivo, preconiza que o desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança depende da respetiva evolução cognitiva (Sim-Sim, 1998, p. 303).

Para Piaget a interação com o meio é indispensável ao crescimento, porém estratifica-o sequencialmente por fases. É na adaptação do sujeito com o meio e os pares e o equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, que se dá o processo de cognição, consequentemente do desenvolvimento linguístico. Na figura 2, está esquematizado as estruturas de cognição.

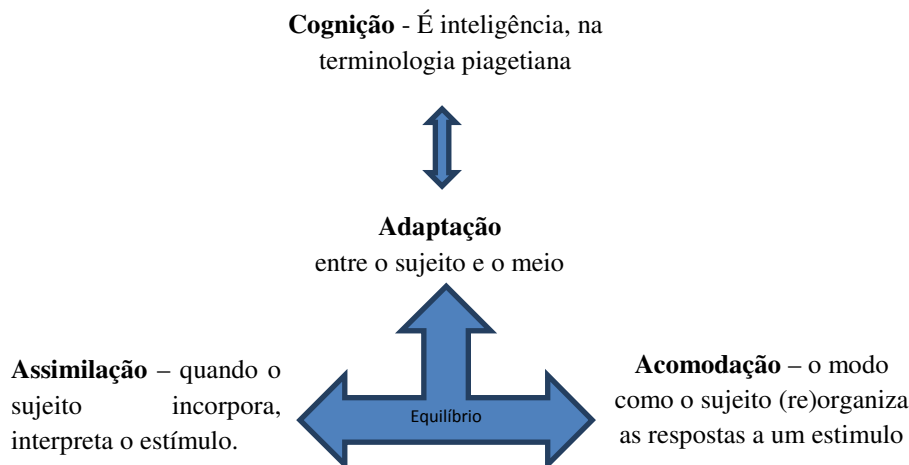


Figura 2 – As estruturas do processo de cognição.

“Para os cognitivistas são as capacidades cognitivas que determinam tal aquisição, logo o desenvolvimento linguístico depende das aquisições cognitivas” (Sim-Sim, 1998, p. 305).

Todos os autores, referidos, proferem as interações, por pouca relevância que lhe seja atribuída e Lev Vygostky, psicólogo russo, defende que a interação é algo absolutamente necessário para o desenvolvimento cognitivo. Para Vygostky a criança só inicia a sua vida cognitiva socialmente e pouco a pouco “vai avançando para uma autonomia cognitiva” (Seifert, 2010, p. 37).

A linguagem faz parte da psicologia cognitiva, ou seja, nos processos psicológicos superiores. Para a formação destes processos a criança precisa de ajuda, da mediação de adultos ou de crianças mais capazes (Melo, 2012). Assim, Vygostky

defende o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) “distância entre o que uma criança é capaz de fazer sozinha e que é capaz de fazer com a ajuda de outras pessoas” (Melo, 2012, p.10). Também o termo *scaffolding* remete para este processo cognitivo e que enfatiza a importância das interações, quer para a aprendizagem, em geral, quer para o desenvolvimento da linguagem, na criança.

### **1.3. Os modelos curriculares – desenvolvimento e aprendizagem da linguagem oral**

Os modelos curriculares que pretendo enfatizar, ao nível do desenvolvimento e aprendizagem da linguagem oral, são o Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar do Movimento da Escola Moderna e o Modelo curricular High-Scope.

Estes foram os modelos que estiveram presentes ao longo da minha prática de ensino supervisionada, em ambos os contextos.

Considero pertinente elaborar uma breve caracterização destes modelos curriculares, mas antes, importa compreender o que é um modelo curricular independentemente do seu referencial teórico. Segundo Evans (1982) o modelo curricular é a “representação ideal de componentes filosóficas, administrativas, e pedagógicas. Consiste numa descrição coerente e consistente, das premissas teóricas, políticas administrativas, procedimentos institucionais, considerados relevantes para alcançar objetivos educacionais selecionados” (p. 107).

De acordo com a autora Oliveira-Formosinho (2007a. p. 34) modelo curricular é um processo de ensino-aprendizagem, com orientações pedagógicas em diversas dimensões curriculares. As dimensões pedagógicas são: o tempo; o espaço; os materiais; a escuta e a intervenção; a observação e documentação; a planificação; a avaliação de aprendizagem; a avaliação do contexto educativo; os projetos; as atividades e a organização e gestão dos grupos.

“O modelo curricular orienta e organiza ainda a compreensão das inter-relações entre todas estas dimensões; a compreensão das interfaces entre estas dimensões e as áreas curriculares integradas; as interfaces de escola com a comunidade educativa (as famílias, os pais); as interfaces da educação infantil com a creche e a ensino primário” (Oliveira-Formosinho, 2007a, p. 34).

Se todos os modelos curriculares têm as mesmas dimensões, o que os diferencia são as concepções para cada uma destas dimensões, e a práxis pedagógica delas decorrentes. Cada modelo curricular tem “um referencial teórico para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e constitui um referencial prático para pensar antes da ação, na ação e sobre a ação”, ou seja, cada modelo curricular tem o seu modo de combinar, “o quadro de valores, uma teoria e uma prática” (Oliveira-Formosinho, 2007a, p. 34).

Analisarei de seguida os dois modelos curriculares que estiveram presentes na PES em creche e em Jardim-de-Infância, procurando caracteriza-los sob o ponto de vista teórico e prático, com um olhar específico, para a forma como eles concebem o desenvolvimento da linguagem e da comunicação das crianças em contexto formal de educação.

O modelo curricular High-Scope tem premissas filosóficas e teóricas de um paradigma desenvolvimentista, com a inspiração de Piaget (Oliveira-Formosinho, 2007b). Por seu lado, o modelo curricular do Movimento Escola Moderna é baseado, num momento inicial, na perspetiva pedagógica de Celestin Freinet e progressivamente integrou as perspetivas socio-construtivistas de Vygotsky e Bruner (Folque, 1999). González (2002) escreve-nos “que “as técnicas de Freinet” tiveram o seu significado e importância no seu devido tempo” (p.195). Ao se processar uma evolução no movimento surgem da área da Psicologia nomes como Vigotsky e Bruner, na perspetiva



sócio-construtivista do desenvolvimento das aprendizagens, baseada numa aprendizagem sociocultural por uma interação sociocentrada, entre pares e professores (González, 2002). Todavia o processo de aprendizagem não é só constituído pelas interações com pares e adultos. Segundo Folque (2012) os *instrumentos* ou artefactos utilizados com “atividades estruturadas por uma organização cultural acentua a importância dos contextos (espaço, materiais, tempo e atividades) bem como dos instrumentos intelectuais que as escolas proporcionam para que a aprendizagem se realize” (p.61).

A aprendizagem pela ação é um dos cinco princípios básicos do modelo curricular do High-Scope. Este princípio é caracterizado pela “*iniciativa pessoal*. As crianças agem no seu desejo inato de explorar; colocam questões sobre pessoas, materiais, acontecimentos ideias” (Hohmann & Weikart, 2011, p.5). A interação adulto-criança, é outro princípio que visa “dar às crianças um clima psicologicamente protegido e saudável [os adultos] esforçam-se por ser apoiantes durante as suas conversas e brincadeiras [as crianças] pensam e raciocinam, os adultos põem em prática estratégias” (Hohmann & Weikart, 2011, p.6).

Estes princípios são de certo modo, princípios muito pedocêntricos, quando comparados com a perspectiva do MEM que se orienta para uma visão sociocentrada da aprendizagem. O trabalho de aprendizagem do modelo é proporcionado através de três subsistemas interligados: as estruturas de cooperação educativas; os circuitos de comunicação e a participação democrática direta. O primeiro subsistema está relacionado com a solidariedade, com a cooperação, onde o sucesso de um faz o sucesso do grupo, com a finalidade de extinguir a “tradição individualista e competitiva da escola” (Sistema de Organização Cooperação. 2013). O segundo diz respeito à construção social dos saberes através de diferentes circuitos de comunicação dialógicos.

Por último, a participação democrática direta, este subsistema integra os valores, as atitudes, as competências sociais e éticas que se cultivam na escola, através dos processos de aprendizagem.

No que concerne ao desenvolvimento e aprendizagem da linguagem oral, vou analisar duas questões que me suscitaram interesse ao longo da minha PES e relacionar com ambos os currículos. Assim, numa determinada altura questionei-me qual o sentido que eu queria dar aos momentos de grande grupo, visto que sabia a importância que tinham, para o desenvolvimento e aprendizagem da linguagem oral.

Estes momentos são de difícil mediação e sempre tive a preocupação de os tornar importantes, de partilha, de comunicação. O MEM tem na organização diária o tempo do acolhimento, o momento das comunicações, assim como o balanço em conselho.

O acolhimento centra todas as crianças em torno de uma primeira conversa. Este será o momento para a criança partilhar uma novidade aos colegas com a mediação do educador, para o registo das presenças e da planificação das atividades e projetos.

Referi novidades, propositadamente, pois foi a outra questão que numa reunião com a minha orientadora de estágio acabámos por refletir. Para que serviam estes momentos? Por que razão tinha de existir um tempo da manhã, às segundas-feiras, dedicado ao registo das novidades?

Na realidade não precisava de existir este tempo, desde que todos os dias, o momento de acolhimento fosse devidamente mediado, de modo a dar voz às crianças. Wolf (2010) escreve sobre a narrativa e remete-me para esta situação, assim como para o modelo do Movimento Escola Moderna, e diz que os narradores precisam dos ouvintes: “dos pormenores que eles lhes fornecem, das perguntas que fazem, das perplexidades que mostram” (p.87) e nesta situação entra o papel de educador,

colocando andaimes (*scaffolding*). O educador expande, clarifica, as intervenções das crianças, de forma a desabrochar e a desenvolver as competências da linguagem oral. O autor refere que é uma questão social e que está nas mãos dos intervenientes educativos, desenvolver estas competências.

A exposição oral é uma questão social e ainda de formação cívica. Nos momentos de partilha é possível, responder às inquietudes das crianças, às realidades que estão a viver e esta situação remete-me para o ponto 2.1, onde as autoras Feldmann e Moro (2012) citam Kramer e nos consciencializam da sociedade que queremos ter no futuro.

No MEM existem momentos, como no acolhimento, no tempo das comunicações, assim como no balanço de conselho, onde é possível ouvir as crianças, ler os diário de turma e conversar, expor determinada situação e que vão de encontro, muitas vezes quer à formação cívica e social, como à área do conhecimento do mundo. Estes momentos não são planeados pelo educador, como acontece no High-Scope.

No modelo High-Scope os momentos de grande grupo são de natureza diferente. O adulto é que planeia uma história, uma música, um jogo, e nos momentos de pequeno grupo o educador planifica de acordo com as experiências-chave. A rotina diária inclui um processo de planear-fazer-rever. Este processo permite à criança antecipar as suas ações, os seus desejos, interesses, concretizá-los e por fim, refletir, dão sentido às suas ações. (Hohmann & Weikart, 2011; Oliveira-Formosinho, 2007).

O tempo de planear é conduzido pelo educador através de estratégias, no momento de grande grupo. Ao utilizar estratégias o educador envolve e encoraja as crianças, na realização dos seus planos. Também o momento de rever é realizado em grande grupo. Este tempo de grande interação social proporciona às crianças refletirem sobre as suas ações, experiências, e assim adquirirem linguagem, com o apoio do

adulto, para encontrarem palavras, gestos, de modo a transmitirem aos outros as suas ideias, a descrição de determinado momento.

Quanto às situações de conflito, no High-Scope, estas são sempre resolvidas, no momento, com os intervenientes e o adulto, quando que, comparado com o MEM muitas situações de conflito são conversadas, resolvidas, por exemplo no balanço de conselho, em grande grupo. As crianças intervenientes discutem, com a monitorização do educador, sobre o que aconteceu e com o grupo negocia-se uma solução, uma nova regra para a sala.

Em ambos os modelos, no meu ponto de vista, as crianças têm que se expor verbalmente, têm que ponderar sobre as suas ações e acaba por existir uma resolução da situação. A diferença incide que muitas situações no MEM, o grupo ajuda a tomar uma decisão, todos acabam por retirar uma aprendizagem, refletir sobre o que se passou, enquanto no High-Scope, a resolução do conflito, a experiência, a aprendizagem, é vivida somente pelos intervenientes, e com a uma grande mediação do educador.

Em suma, é visível um enfoque na dimensão dialógica e comunicacional da aprendizagem em ambos os modelos curriculares, para desenvolver a linguagem oral. As crianças estão expostas a diversos momentos, quer entre os pares, com o adulto, em momentos planeados, em diferentes situações vividas no espaço educativo, para desenvolver esta competência.

## **Capítulo 2**

### **Metodologia de trabalho**

Ao adoptar uma atitude de investigação é levantarmos problemáticas, questionarmos as nossas atitudes e no fim retiramos conclusões, para melhorar a nossa prática. Este capítulo apresenta a metodologia, o que foi feito, como foi feito, para divulgar as análises em ambos os contextos de intervenção.

“O desenvolvimento curricular de alta qualidade, efectivo, depende da capacidade dos professores adoptarem uma atitude de investigação perante o seu próprio ensino” especificando que, por atitude de investigação entendia “uma predisposição para examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática” (Alarcão, 2001, p.4).

Este capítulo começa com a identificação das problemáticas, para cada contexto, a partir das quais se enumeram os objetivos, relacionando-os com a temática do relatório. Seguidamente, são descritos alguns procedimentos metodológicos, que me auxiliaram no exercício crítico da minha prática.

#### **2.1. Identificação da problemática**

No início da PES I identifiquei duas situações problemáticas, para cada contexto, que pretendia procurar desenvolver ao longo da minha PES.

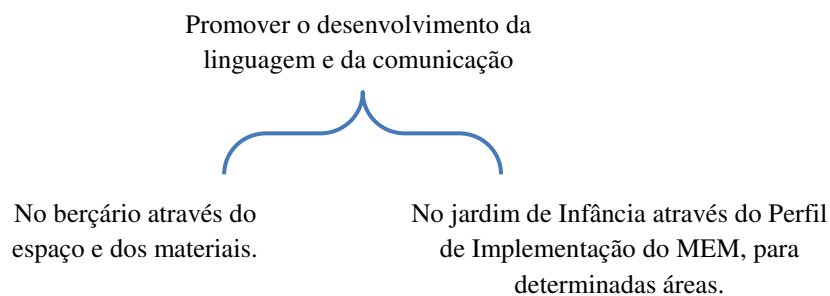
Na sala de berçário o ambiente era muito harmonioso, com cores claras, e os brinquedos eram muito industrializados. Existiam dois cestos repletos de brinquedos semelhantes, rijos, coloridos e existiam três maracas, elaboradas em pequenas garrafas

com arroz, grão, cascas de nozes e ainda um pequeno balde, transformado em tambor. Estes dois brinquedos eram os mais apreciados. Observei a grande procura, por parte das crianças, a estes materiais e assim, pretendi analisar o espaço e os materiais nesta valência

No que concerne ao espaço, a primeira observação foi de a zona de dormitório, estar na sala-parque. Assim, realizei uma pesquisa em alguns documentos, nomeadamente na Portaria n.º 262/2011 de 31 de Agosto – Ministério da Solidariedade e da Segurança Social, para realizar algumas conclusões acerca da disposição destes espaços.

No Jardim de Infância a educadora cooperante não utilizava nenhum modelo curricular, porém algumas vezes apoiava a sua prática no modelo curricular do Movimento Escola Moderna uma vez que, este também era um modelo que a educadora cooperante tinha como grande referência. Nesta valência propôs-me utilizar o perfil de implementação do MEM, nomeadamente no cenário educativo com a introdução da biblioteca e da área da escrita e ainda na área dos circuitos de avaliação. Todavia, o trabalho de projeto foi o que mais se salientou e foi nesta pedagogia que incidiu mais a minha análise.

De acordo com estas questões levantadas pretendo relacioná-las com a temática do relatório. Como é que os espaços e os materiais, assim como a implementação do perfil do MEM em determinadas áreas pode influenciar a promoção do desenvolvimento da linguagem e da comunicação, desde o nascimento (Figura 3).



**Figura 3 – Síntese da Metodologia.**

## **2.2. Objetivos**

Com a análise das problemáticas anteriormente descritas, o objetivo geral foi intervir na minha prática com vista à promoção da linguagem oral e comunicação.

Em termos mais específicos e em relação ao berçário os objetivos foram:

- Potenciar uma organização do espaço e dos materiais de qualidade;
- Ter conhecimento de quais os materiais adequados para determinada faixa etária, assim como a sua disposição no espaço;
- Fazer face ao consumismo e ir de encontro ao projeto educativo da instituição “Nós e o nosso Mundo” que tinha subjacente a consciência ambiental;
- Envolver as famílias, com a sua participação na recolha de materiais e demonstrar como podemos proporcionar diferentes vivências nos bebés com objetos do seu dia-a-dia;
- Fazer dos materiais um elo de comunicação entre mim e o bebé. Chegar aos interesses deles através das explorações que faziam dos objetos.

No jardim-de-infância o objetivo principal era introduzir e melhorar as áreas da sala ao nível do cenário educativo, nomeadamente na área da escrita, nos instrumentos de pilotagem, assim como introduzir os circuitos de comunicação. Na PES I este foi o

objetivo a que me propôs alcançar, de maneira a responder à temática do relatório. Porém, ao longo da PES II um outro objetivo surgiu, relativamente aos projetos. Fazer do projeto um promotor do desenvolvimento da linguagem e da comunicação, de acordo com as premissas com o modelo curricular do Movimento da Escola Moderna.

### **2.3. Instrumentos de recolha e análise da ação educativa**

Neste processo de investigação-ação que sustentou a minha PES, utilizei diversos instrumentos de recolha e análise de dados sobre a ação educativa:

A observação participante e o caderno de formação - que se enquadram em todos os objetivos anteriormente descritos, pois foi através dos registos das minhas observações que foi possível melhorar, inovar, algumas características da minha prática;

A utilização da escala de avaliação da qualidade ITERS – este instrumento foi utilizado para avaliar especificamente os materiais e como a partir da análise, da interpretação dos parâmetros eu conseguiria envolver as famílias;

O perfil de implementação do MEM para Jardim-de-infância – foi utilizado para responder aos objetivos desta valência, nomeadamente a área do trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos de produção pesquisa e de intervenção.

#### **2.3.1. A observação participante e o caderno de formação**

Alarcão (2000) apresenta três conjuntos de competências essenciais à vivência dos professores investigadores, nomeadamente as competências metodológicas e a observação, faz parte desta competência. É através da observação que conhecemos os fenómenos de determinado contexto (Máximo-Esteves, 2008). É com esta atitude que melhor podemos compreender os contextos, as pessoas e as suas interações.



Máximo-Esteves (2008, p.87) escreve que a regra de ouro “é a concentração da atenção nas questões formuladas”. A partir da atenção elaboramos nas notas de campo os registos das nossas observações.

As notas de campo tem como objetivo “registar um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p.88). O autor cita Spradley (1980) e escreve que os registos devem ser detalhados, descritivos das ações e interações.

O autor escreve sobre o diário e considero que seja pertinente, pois relaciono-o ao nosso caderno de formação, também ele um instrumento de registo. Define-o como um “dos recursos metodológicos mais recomendados, pelo seu potencial de riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva” Máximo-Esteves (2008, p.89).

Um pequeno bloco de folhas brancas acompanhou-me ao longo do meu estágio e nele registava algumas palavras, alguns diálogos, de modo a que quando os fosse transcrever para o meu caderno de formação me recordar, relacionar, determinada palavra a uma situação que seria interessante planear. Era quando transcrevia os textos, ou mesmo quando observava as ações das crianças, num determinado momento, que me surgiam novas ideias, ou maneiras de utilizar os materiais, a partir da exploração que eles faziam.

Fiz do meu bloco de notas um objeto essencial na recolha, no registo de informação, de observações, para sobre eles repensar e analisar.

### **2.3.2. A escala de avaliação da qualidade ITERS**

A escala de ITERS Infant/toddler Environment Rating Scale (WhiteBook, Howes & Phillips, 1995) avalia 35 itens sobre a qualidade dos cuidados básicos num ambiente educativa com crianças até aos 30 meses de idade. Esta escala avalia a

qualidade dos processos nas interações entre os intervenientes da ação educativa, das crianças com os materiais e atividades assim como “a rotina, espaço e materiais que suportam essas interações” (Folque, 2012, p.3).

Esta avaliação é elaborada com base em observações, entrevistas, relatórios e documentação. É atribuída uma escala numérica: o 1 (inadequado), o 2, o 3 (mínimo), 4, 5 (Bom) o 6, e o 7 (excelente). Os valores intermédios, 2, 4, e 6, são atribuídos quando faltam itens para atribuir a escala qualitativa superior.

A escala de ITERS subdivide-se em 7 sub-escalas: mobiliário e materiais; rotinas de cuidados pessoais; ouvir e falar; atividades de aprendizagem; interações; estrutura do modelo; necessidades dos adultos.

Desta escala as sub-escalas que analisei foram: “mobiliário e materiais” e “atividades de aprendizagem”. Selecionei estas sub-escalas por as considerar direcionadas à problemática do espaço e dos materiais.

O preenchimento foi realizado por mim de acordo com as minhas observações e registos nas notas de campo e demonstra a evolução da PES I para a PES II, com as respetivas descrições mediante a avaliação de cada escala. No capítulo 4 será realizada uma análise das escalas que considere mais relevantes, de acordo com as problemáticas e os respetivos objetivos.

### **2.3.3. O perfil de Implementação do MEM**

O perfil de Implementação do modelo divide-se em 6 áreas: o cenário educativo; a organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa; o trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos de produção pesquisa e de intervenção; os circuitos de comunicação; o trabalho curricular participado pelo grupo / animação cultural e os princípios orientadores da ação educativa.

O preenchimento é elaborado mediante quatro opções. A opção 1 – ainda não utilizo; a 2 – utilizo às vezes; a 3 – utilizo com frequência e 4 – utilizo sempre. Estas opções numéricas são preenchidas na coluna das recolhas. Existem três recolhas que podem ser preenchidas, no documento do perfil de implementação do MEM, de forma a realizarmos uma análise crítica das opções registadas.

Na PES I eu e a educadora preenchemos o perfil, em separado (Apêndice A). O preenchimento foi referente a um dia da minha intervenção e a educadora cooperante preencheu o perfil mediante a sua prática, num outro dia. Interpretei ambas as nossas recolhas e realizei a análise que me fez projetar novas linhas orientadoras, para a PES II.

### **Capítulo 3**

#### **A intervenção educativa promotora do desenvolvimento da linguagem e da comunicação**

Este capítulo começa com a caracterização da instituição. Contempla a riqueza do meio envolvente, alguns fatores históricos, e a descrição do espaço institucional. Esta abordagem é relevante para contextualizar o local onde realizei a minha intervenção e ainda pelo enfoque que é realizado ao nível da instituição como promotora na aproximação das famílias ao colégio, e de como este espaço institucional pode comunicar com toda a comunidade educativa.

Como introdução a cada análise, para a creche e para o jardim-de-infância, é elaborada uma caracterização da ação educativa. Também esta caracterização visa dar a conhecer o espaço onde estagiei, as crianças, a equipa, pois foram atores fulcrais para o desenvolvimento da minha prática e conseqüentemente da análise elaborada para cada contexto.

#### **3.1. Caracterização do Contexto Institucional**

A instituição onde estagiei denomina-se “Jardim Infantil Nossa Senhora da Piedade” e localiza-se no centro histórico da cidade de Évora, na Rua 24 de Julho n.º 5. A senhora coordenadora quando apresentou a instituição, a mim e à minha colega Sandra, deu um grande ênfase à localização do colégio. Referiu que existe uma grande preocupação no trabalho com a comunidade e com os locais envolventes, privilegiando a proximidade a diversos espaços, da nossa cidade.

Ao longo de toda a minha PES várias foram as saídas realizadas. Fomos diversas vezes ao jardim público. Este espaço verde, térreo, amplo, possibilitou um contacto com

a natureza. Observámos, no Outono, as folhas a cair das árvores, os patos, os pavões. Com os bebés sentimos a relva, o vento, a textura das folhas. Com o grupo de jardim-de-infância, foi possível fazermos algumas saídas. Fomos à farmácia, fazer a reciclagem de medicamentos, fomos visitar as lojas que acolheram a iniciativa do colégio no dia da não-violência e muitas poderiam ter sido as saídas, uma vez que estávamos perto do teatro, do museu, de várias igrejas, da universidade, e de muitos outros serviços que a cidade nos disponibiliza.

O Jardim Infantil é privado, trata-se de uma IPSS e funciona num edifício adaptado, com cerca de 180 crianças distribuídas entre as valências de creche e jardim-de-infância, em grupos homogéneos.

Na valência de creche a instituição dispõe: de uma sala de berçário; uma sala de um ano; duas salas de dois anos. Cada sala tem três adultos, uma educadora e duas auxiliares.

No jardim-de-infância existem: duas salas de três anos; duas salas de quatro anos; duas salas de cinco anos. Cada sala tem dois adultos, uma educadora e uma auxiliar.

A instituição tem uma biblioteca, um salão (espaço multi-usos), um refeitório, dois dormitórios, espaço exterior e cinco casas de banho para as crianças.

A equipa técnica é constituída por 10 educadoras de infância, três coadjuvadas por 15 auxiliares de ação educativa, uma administrativa, uma subdiretora e uma diretora técnica. Para dar resposta à confeção das refeições existe duas cozinheiras e uma ajudante de cozinha. Para assegurar a limpeza e manutenção dos espaços, cinco auxiliares de limpeza.

O horário de funcionamento é das 7h45m às 18h45m o que permite responder às necessidades das famílias, devido aos seus horários de trabalho.

- *Breve da história da instituição*

A instituição tem 155 anos de história. Foi inaugurada a 21 de abril de 1858, pelos fundadores o Sr. José Maria de Sousa Mattos e sua mulher, Sr.<sup>a</sup> D. Maria Ignácia Bramcamp Freire de Mattos.

Inicialmente, o Asylo da Infância Desvalida, assim denominado na altura, manteve-se numa casa na Rua do Mau Foro, porém desde 1 de setembro a 9 de Dezembro de 1864 permaneceram nas instalações do Colégio de São Paulo.

O edifício do antigo Seminário dos Meninos do Coro da Sé de Évora foi a casa mãe desta instituição por tempo indeterminado.

Os objetivos do asilo era garantirem o apoio e sobrevivência das crianças carenciadas, um futuro digno e autónomo. Assim, ficavam à guarda da instituição até atingirem a maioridade. Também era oferecida “formação em várias áreas tanto na dos labores e artes domésticas como também na da saúde, do comércio e dos serviços” (História da instituição. 2013).

A 11 de Junho de 1976 a Instituição fica com a denominação atual Jardim Infantil Nossa Senhora da Piedade e no ano de 1990 foi feita uma doação à instituição “de um prédio na confrontação da Rua do Poço com a Rua 24 de Julho, na cidade de Évora”, localização atual (História da instituição. 2013).

Com o objetivo responder às necessidades sociais, educativas e institucionais da cidade, é criada em 1992 valência de Creche. Deste então, foram criadas parcerias com a Segurança Social do distrito de Évora, com a Câmara Municipal de Évora, com o Centro de Emprego, com a Associação Chão dos Meninos, com a Escola Profissional da Região Alentejo e a Universidade de Évora. Este é um objetivo que é observado nesta instituição.

Posso referir que quando estagiei estava uma família, da sala de creche, a passar dificuldades devido a um grave problema de saúde que apareceu no seu filho e naquela fase toda a instituição esteve sensível para apoiar aquela situação. Fizeram bolos para vender, no hall de entrada, rifas, de forma a conseguirem ajudar aquela família, pois ambos os agregados familiares estavam desempregados. Podia referir várias situações onde observei que existiu uma grande mobilização de toda a equipa institucional de forma a responder às diferentes necessidades das famílias. Esta descrição é a prova que a equipa institucional tem um papel fundamental no mundo de hoje. São ações como estas que nos fazem estar na contracorrente da sociedade desumanizante a que muitas vezes assistimos. Esta mobilização certamente contribuiu também para a formação das crianças, contribuiu para a sua formação como cidadãos conscientes e solidários.

Em 6 de Maio de 2007, mercê da cessação de um contrato de arrendamento, regressa à posse da Instituição a utilização do prédio rústico/urbano denominado o Montinho, sito na freguesia da Santa Justa. Com o objetivo de poder proporcionar às crianças a fruição de um espaço rural em pleno contacto com a natureza, flora e da fauna, a instituição reabilitou as instalações que se encontravam em avançado estado de degradação, assim criando uma nova valência. É também aqui que a instituição acolhe crianças e seus familiares em ocasiões festivas (Jardim Infantil Nossa Senhor da Piedade. 2013).

Tive a oportunidade de no dia 27 de Maio conhecer este amplo espaço, porém devido à distância da cidade e conseqüentemente ao pagamento da deslocação, este local não é tão aproveitado quando a equipa gostaria.

É um monte, totalmente novo, com equipamento adequado, com uma grande área envolvente. Tem uma sala ampla que serviu de refeitório, uma cozinha, um quarto, uma alpendorada com duas grandes mesas, uma casa de banho para crianças e outra

para adultos. A área envolvente disponibiliza muito campo, com árvores, flores, terra, e alguns triciclos, bicicletas e escorregas. Deste local, pondero agora, que seria mais vantajoso para as experiências, vivências das crianças neste local a não existência de triciclos. Reparei que as crianças só queriam os triciclos, a mota, e pouco foram as que aproveitaram para mexer na terra, arrancar ervas, explorar o que o terreno lhes tinha para oferecer. Isto porque, com os triciclos tem oportunidade de brincar utilizar no quintal, do colégio. A vantagem de andarem com estes objetos foi a dificuldade de deslocação devido ao piso e a força, agilidade que por vezes tinham de fazer para andar. Ou seja, trata-se de um local onde poderíamos proporcionar às crianças momentos de grande envolvência com a natureza, com o meio ambiente, e não com os brinquedos que diariamente tem oportunidade de brincar. Este recurso poderia ter sido frequentado pelos bebés, teria sido interessante pensarmos numa planificação recorrendo a este espaço e nele proporcionarmos um momento de contacto com a natureza, para ir de encontro ao projeto educativo da instituição. Sairmos um pouco da nossa rotina, promovermos um encontro com os pais, e desta forma também potenciar os espaços que a instituição disponha.

O cariz religioso esteve sempre presente no percurso de desenvolvimento da instituição, assim as crianças desde bem pequeninas são familiarizadas com os valores e conceitos fundamentais da moral católica, no entanto só a partir dos 5 anos é que esse contacto é formalizado através de pequenas atividades ministradas por uma catequista.



### 3.1.1 O espaço institucional promotor na comunicação

Pretendo neste ponto fazer uma descrição reflexiva, acerca dos espaços comuns da instituição e como estes espaços são promotores da comunicação.

Como anteriormente referi, a instituição é um edifício adaptado. Considero que se trate de uma casa senhorial, pois os espaços são altos, os corredores largos, diversas vidraças, o piso com estacas de madeira, bem conservado, e este edifício sempre teve um cariz religioso que é evidente na construção de pequenos altares, quer no hall-de-entrada quer na sala dos 4 anos B. Porém, pretendo destacar os largos corredores e o hall-de-entrada.



Fotografia 1 – O hall-de-entrada

O hall-de-entrada (Fotografia 1) tem diversos placares e um banco. Considero que este local de passagem seja o espelho da instituição. Quando entramos a diversa informação, os diversos desenhos, pinturas, fotografias, projetos que estão expostos, das diferentes valências, informam-nos o que vivem as crianças no colégio. Semanalmente são mudadas as exposições, para que todas as salas possam expor algum trabalho ou projeto. Tive oportunidade de expor o desenvolvimento sobre o projeto do morangueiro, uma grelha que construímos em consequência da leitura e análise da história “Quando a mãe era pequena” e ainda os registo (Fotografia 2) que fizemos em papel cenário sobre a ida ao monte do Afonso que foi elaborado com fotografias, desenhos e diálogos das crianças.



Fotografia 2 – O registo da nossa sala no cimo das escadas

Todos os corredores, junto a cada sala, têm expostos os projetos que estão a ser desenvolvidos, algumas pinturas, novidades e no espaço multiusos também existem

placares com exposições. Nomeadamente quando neste local existe um encontro, um simpósio sobre o meio ambiente, onde as salas intervenientes elaboraram esquemas, pinturas, projetos, este espaço fica temporariamente com a respetiva exposição.

As crianças alertam os pais para estas exposições, existentes nos locais de passagem. Nesta instituição é comum verem-se irmãos, em diferentes salas, primos, e o facto de existirem estas constantes exposições das produções das crianças, faz com que as famílias tomem conhecimento da vida, da voz, dos seus filhos, sobrinhos, netos, durante as horas que passam na instituição.

Pondero que estes fatores promovam a comunicação, entre a instituição e as famílias. O facto de este jardim infantil também dispor de uma página na internet, com todos os eventos, as novidades, as fotografias dos encontros, promove uma grande proximidade e o envolvimento entre toda a comunidade educativa.

Em suma, com toda a caracterização descrita, considero que esta seja uma instituição com bastantes recursos porém, como nos escreve Katz (2006, p.20) “o desafio para muitos professores de muitos países, tanto ricos como pobres, será trabalhar em condições menos ideais e conseguir fazer com que os seus jovens participem em experiências valiosas para as suas mentes e sensibilidade em desenvolvimento”.

### 3.2. Conceção da ação educativa na creche

- *Caracterização do grupo*

A sala de berçário tinha oito bebés: cinco meninas e três meninos. As idades são compreendidas entre os cinco e os 12 meses.

O G (1:3) o T (1:2) a C (11m) já andavam, até ao mês de Março. O R (1:2) e a M (1:1) já gatinhavam e equilibravam-se de pé, porém quando os incentivávamos a darem uns passos eles agachavam-se e vinham ter connosco a gatinhar. A M (9m) já tentava gatinhar, inclinava o corpo sobre as pernas mas acabava por escorregar, porém já fazia várias tentativas e algumas delas conseguia se colocar de “gatas”.

O X (9m) era um bebé que faltava muito, tinha o sistema imunitário com baixas defesas e estava muitas vezes com febre, expetoração e ele já se equilibrava muito bem sentado e sem a ferradura, para o proteger.

A M (7m) era uma bebé que ainda se sentava com apoio, mas já se começava a equilibrar muito bem, com uma postura direita enquanto apanhava os brinquedos, observava os amigos, sempre muito calma.

Os três meninos adoravam as bolas, na verdade o G (1:3) que dizia “bô, a bô” era aquele que maioritariamente só brincava com as bolas. Quando lhe perguntávamos pela bola ele olhava e corria para a apanhar. Era um bebé que já reconhecia os amigos. Quando lhe dávamos um brinquedo mole para ele ir dar ao T (1:2), ao R (1:2), à C (11m) ele ia junto deles e entregava-lhes os brinquedos, contudo o X (9m), a M (7m) eram os bebés que ele ainda não associava o nome, pois estes bebés entravam mais tarde e eram mais ausentes.

O R (1:2) e o T (1:2) tinham uma brincadeira de eleição. Gatinharem por debaixo dos berços, riam, e quando eu os incentivava ainda riam mais e mais olhavam um para o outro para se seguirem por debaixo dos berços, era como se também eu

entrasse com eles debaixo do berços e os fosse apanhar. A M (9m) e a M (1:1) observavam muito estas brincadeiras, por debaixo dos berços, pois como ficavam no colchão seguiam com os seus olhos os movimentos destes dois meninos.

A C (11m) e a M (1:1) gostavam muito de estar ao espelho, e o R (1:2) de bater com alguns brinquedos neste objeto e riam, olhava para nós. Enquanto, que a C (11m) também entrava nestas brincadeiras, por debaixo dos berços, retirava as bolas das mãos do G (1:3) ou do T (1:2), a M (1:1), que também já se deslocava pela sala isolava-se mais. O que mais gostava de fazer era de tirar os brinquedos que conseguisse de dentro de um cesto e tinha a Vanda como o adulto de referência.

Esta bebé ao início chorava muito aos ambientes escuros, aos momentos diferentes que proporcionávamos. Ela precisava de tempo e da Vanda junto dela para a tornar mais calma, mais segura.

A M (7m) e a M (9m) eram bebés muito observadoras, sossegadas, calmas e com elas sempre fizemos um trabalho mais individualizado ou de pequeno grupo, junto do X (9m), por exemplo. Quando levei alguns espelhos fiquei com este grupo de bebés que ainda não gatinhavam para lhes dar mais atenção, assim como na introdução do cesto do tesouro. Colocar-lhes sempre o cesto um pouco ao alcance deles, para que se pudessem inclinar, e agarrar um objeto.

A equipa, nomeadamente a educadora Vanda irá acompanhar este grupo até aos cinco anos, assim como as auxiliares Fátima ou a Xana.

Deste grupo de crianças, três tem um irmão mais velho os restantes são filhos únicos. Todos vivem com os pais, não temos conhecimento de pais separados, e todos têm emprego.

- *A ação educativa*

A ação educativa, neste contexto, centrou-se grande parte na interação: adulto/criança “pois toda a atividade que seja planeada pode, na maior parte das situações, não ser cumprida, devido a necessidades e vontades que serão sempre prioridade em cada bebé individualmente promovendo o seu bem-estar e a sua tranquilidade” (Anexo A – Projeto pedagógico de sala Berçário).

Senti várias vezes e foi uma preocupação constante na minha ação educativa em responder às necessidades dos bebés, na reflexão de 04 a 08 de Março descrevi:

“Como referi nas notas de campo, a segunda-feira foi completa por cinco bebés. Com este pequeno grupo senti-me mais tranquila, existiu uma atenção mais centrada em cada um. Isto é, houve disponibilidade para estar com um pequeno grupo, ou com um bebé sem estar tão atenta ao restante grupo, sem ter que interromper algum momento para separar dois bebés, ou ir responder à necessidade de outro, como aconteceu na terça-feira. Para este dia tinha planeado um trabalho individual ou em pequeno grupo, e senti que foi praticamente impossível realizar esse momento, porque existiram outras necessidades que precisavam de ser respondidas. Mais que uma vez, tive que mudar fraldas, aconteceu uma bebé bolçar e eu ter que a mudar, ou seja, imprevistos que fazem parte do dia e nos quais eu também preciso e quero dar resposta. Exatamente, porque em momento algum eu pedi à auxiliar ou à educadora para me auxiliarem, pois considero que também tenho que viver estes imprevistos, sentir que por mais situações que planeemos existem interesses e necessidades que têm de ser respondidos para que o bebé se sinta confortável e até para a promoção da sua saúde e bem-estar.”

Descrevi a passagem completa, porque esta situação aconteceu várias vezes, e

“a nossa 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” (Decreto lei 241/2001 de 30 de Agosto, ponto II, 3. alínea c.).

Neste contexto senti que tive de aprender os ritmos de cada bebé, perceber os seus comportamentos mediante pessoas novas, situações diferentes e planeá-los. Em diversas planificações tive em conta as reações da M (1:1) que chorava em relação ao desconhecido. Era necessário estar o adulto de referência para ela, como a Vanda ou um das auxiliares.

Em suma, considero que ao longo da minha PES a minha ação educativa se centrou muito na interação adulta/criança. Sempre foi possível fazer um trabalho individual ou em pequeno grupo devido ao rácio adulto/criança. Havia regularmente três adultos na sala e por vezes as crianças eram cinco, seis, o que me possibilitou sempre oferecer cuidados mais individualizados, atentos às capacidades de cada bebé.

“Em pequenos grupos, os diálogos entre adulto criança, através dos gestos, vocalizações, contactos através do olhar, são facilitados porque há menos pessoas, menos barulho, menos actividades em interferência. À medida que o adulto se torna capaz de prever as necessidades das crianças e a forma como responderá a diferentes tipos de estímulos, a criança conhece estabilidade emocional, aprende um sentido de segurança e confiança relacionado com o

sentimento de que as pessoas e o mundo são previsíveis e oferecem experiências interessantes.” (Portugal, 2013, p.20).

### 3.2.1. Breve caracterização do cenário educativo

A sala do berçário (Fotografia 3) tem muita luz natural. À entrada, existem umas prateleiras com os cacifos de cada criança. A zona do dormitório é junto às paredes da sala e na zona central é onde as crianças passam grande parte do dia. Existe ainda uma zona de refeições e uma casa de banho.

Na zona do dormitório, cada berço está identificado com a fotografia da família nas grades. Durante o dia as grades os berços estão baixas o que permite esta fotografia estar ao nível do olhar das crianças. Nos berços encontramos uma chupeta, aquela que os bebés usam para dormir, assim como algum boneco de referência para os momentos da sesta.



Fotografia 3 – Sala do berçário

Na zona central da sala, onde estão grande parte do dia existe ao alcance das crianças dois cestos. Um com brinquedos moles, peluches, livros de pano, e outro com brinquedos rijos, caixas de encaixes, bolas, garrafas, maracas, entre outros.

Quanto às restantes áreas da sala, a zona das refeições. Nesta zona da sala com três cadeiras, ao início cada adulto dava de almoço ao bebé, no colo e no final da minha PES II tive a oportunidade de assistir à introdução de uma cadeira alta, e de uma mesa e três cadeiras pequenas de modo a sentarmos os bebés mais velhos e que já demonstram autonomia em agarrar na colher e a tentar comer sozinhos.

A casa de banho, que tinha uma bancada acolchoada, por baixo um móvel de arrumação, para cada criança. Uma banheira, e um armário de medicamentos, ao alcance do adulto.

### **3.3. Intervenção no ambiente educativo da creche**

A minha intervenção na sala de berçário foi muito centrada nos materiais. Como referi no Capítulo 2, esta foi uma das problemáticas que identifiquei. Assim, fiz muito trabalho de observação, de registo sobre as ações dos bebés, os brinquedos que eles preferiam e uma das minhas primeiras descrições, que fiz acerca destas preferências, e que começaram a ser referências para mim, realizei na reflexão diária do dia 30 de outubro:

“Brinquei com a C (11m) no colchão e explorei com ela as maracas, que foram elaboradas pela educadora. Eram pequenas garrafas com arroz, feijão, massas e a Carolina até as 9h30m ficou muito entretida com estes objetos. Rolava os objetos pelo colchão, peguei numa maraca de cada vez, coloquei-a ao nível dos olhos dela e mexia-a lentamente “Ah olha C (11m), e escuta!” ela ficava parada e quando eu terminava agarrava logo este objeto.”

Nesta valência o meu maior trabalho foi ao nível da observação. Os gestos deles, às produções vocálicas, as gargalhadas, as reações aos diferentes objetos. Em suma, para ir de encontro aos interesses deles tive grande atenção à comunicação não-verbal.

Ao longo da minha PES interagi com cada criança, percebi as suas preferências, os seus gostos e foi uma intervenção com uma prática muito interligada, pois um



momento que vivíamos no berçário levava a outro momento, a outra planificação, a novas ideias, que os bebés nos comunicavam.

A minha finalidade foi ir de encontro aos interesses dos bebés, através dos materiais, para melhor me poder relacionar, aproximar deles, assim como para melhor comunicarmos, interagirmos. Tive em atenção a minha maneira de dialogar com eles. Tinha um discurso mais pausado, com frases simples, para entender se já associavam algumas palavras aos objetos, repetia o nome deles, cantava músicas com os nomes de cada um, quando dialogava com eles esperava uma reação, um som como resposta, ou seja, sempre considerei que seria muito importante o meu papel, as minhas ações, a minha linguagem, a minha expressividade, para que eu também pudesse ser promotora no desenvolvimento da linguagem e da comunicação.

Esta foi sempre uma atitude que tive presente, pois na reflexão semanal de 18 a 22 de Fevereiro escrevi:

“Em todas as semanas irei ter a preocupação em fomentar momentos com músicas, rimas, em incentivar a comunicação e a linguagem nos bebés, isto é, sempre que lhes faça uma pergunta esperar pela sua resposta, manter sempre um diálogo expressivo, curto e de certa forma expansiva e individual. Esta semana já tive em atenção esta preocupação e tornei-a explícita, nas minhas planificações diárias. Com, por exemplo, a introdução da história do “Elmer e o tempo” (Imagem 3) e o momento que realizei na terça-feira com esta narrativa, com a associação dos sons à imagem e até do sentir com o som, quando salpiquei os bebés com a água e soprei com um pequeno rolo (Imagem 4) sempre a associar a estes momentos.

Esta minha preocupação vai de encontro à minha temática do relatório, para que o possa enriquecer com estas experiências que pretendo continuar a proporcionar na sala de berçário.”



Imagem 3 – Dramatização da história “Elmer e o tempo”.

A primeira análise que elaborei na PES foi referente à área do dormitório. Recordo, que quando entrei na sala, e como já tinha algumas referências de outras instituições, o que considerei estranho foi o facto de os berços estarem nesta área. Contudo, não referi sobre este assunto no caderno de formação, porque acabei por refletir que muitas vezes temos de nos adaptar a espaços limitados, a determinadas infraestruturas das instituições e que este fator não deve ser prejudicial à nossa prática.



Imagem 4 – Registo da história que está ao alcance do grupo e que demonstra os objetos que utilizámos.

Num entanto, é pertinente investigar acerca deste detalhe, e ao ler as “Condições de implantação, localização, instalação e funcionamento” da Creche, na Norma IV – Espaço: “As creches devem compreender nomeadamente os seguintes espaços: átrios, berçário, zona de higienização, salas de actividades e de refeições, instalações sanitárias, cozinha e anexos, gabinetes, outros espaços de apoio e de ar livre” assim,

“O Berçário é o espaço destinado à permanência das crianças entre os 3 meses e a aquisição da marcha e deve ser constituído por uma sala de berços e uma salaparque, com comunicação entre si, por meio de portas ou divisórias

envidraçadas, por forma a permitir observação permanente. A sala dos berços destina-se aos tempos de repouso, não deve exceder a capacidade máxima de oito crianças, com área mínima de 2m<sup>2</sup> por criança, deve dispôr de sistema de obscurecimento e os berços devem encontrar-se dispostos por forma a permitir o fácil acesso e circulação pessoal” (Rocha, Couceiro & Madeira, 1996, p. 9).

Na portaria nº 262/2011 de 31 de Agosto (p.4342), também a distinção que existe entre a funcionalidade da sala de berços, que deve ser localizada numa zona silenciosa, de possível escurecimento, não pode servir como local de passagem e é uma sala para repouso das crianças. “O equipamento móvel existente deve permitir uma fácil circulação e a escolha das camas de grades ou berços deve obedecer à legislação em vigor”. A sala-parque é para os tempos ativos das crianças, o equipamento deve ser de fácil acesso, com espaços confortáveis a todos. Os brinquedos têm que respeitar as normas de segurança, serem adequados às idades e às necessidades lúdicas e de desenvolvimento.

Em suma, apesar de alguns documentos separarem estes dois espaços, uma vez que têm funcionalidades, e tempos diferentes, não existe artigo que impeça esta mesma junção, numa única sala. Como profissional tenho que ter consciência destas diferenças e vantagens, para que saiba fundamentar a importância destes dois espaços serem distintos. Assim, nesta sala a área de dormitório, em redor da parede, corresponde a todas as normas exigidas.

O que é importante será nós respondermos às necessidades de cada bebé. Aos ritmos de sono, alimentares, de maneira a aproveitarmos ao máximo a rotina diária de forma organizada onde temos em conta a individualidade de cada criança. Gabriela Portugal (2013) escreve-nos, no artigo “Promover a aprendizagem ativa em crianças dos

zero aos três anos” da revista Infância na Europa Edição Especial (p.20) após descrever alguns elementos importantes da rotina, diz-nos que para compreendermos o contexto é necessário identificar “as suas forças e fragilidades e focalização em objetivos e estratégias educativas consequentes, atendendo às características das crianças entre os 0 e os 3 anos de idade”. Em suma, o que será importante é não comprometer a capacidade de empreendedorismo, a independência e a autonomia das crianças (Gabriela, 2013) independentemente de o momento da sesta ser na sala-parque, por exemplo.



### **3.3.1. Análise do contexto educativo para a intervenção no Berçário**

A análise que fiz à escala de avaliação da qualidade ITERS permitiu-me identificar duas subescalas que se adequavam à problemática dos materiais e do espaço: Mobiliário e Materiais; Atividades de aprendizagem. Utilizei estas duas subescalas com o objetivo de melhorar e intervir ao nível dos materiais.

Esta análise do contexto através das duas sub-escalas foi realizada somente por mim. Teria sido uma mais-valia ter realizado o preenchimento destas subescalas com a educadora, ou mesmo com toda a equipa da sala, que assistiram ao meu empenho na promoção de momentos ricos, na estimulação de sentidos, na procura da diversidade de experiências, de acordo com o que observámos da reação dos bebés, e acima de tudo utilizar estes momentos para promover a linguagem e a comunicação.

Esta avaliação foi elaborada de acordo com a minha prática, da PES I para a PES II. Com vista a melhorar a minha intervenção reuni com a educadora e no início da PES II apresentei e planeamos novos momentos a proporcionar ao grupo, devido à avaliação realizado na PES I. Foi com análise realizada na PES I que foi possível fazer uma projeção para a minha intervenção na PES II.

Em seguida apresento a respetiva avaliação da PES I para a PES II. Avaliei o que foi feito, de modo a corresponder ao valor da escala selecionada. Recorri ao meu caderno de formação para fundamentar alguns dos itens e elaborar uma análise descritiva e crítica, dos acontecimentos.

<b>Mobiliário e sua disposição para crianças</b>							
	Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
1-Mobílias para cuidados de rotina (alimentação e sono, arrumação dos objetos pessoais da criança).				PES I			PESII
<p>Na PES I considerei a escala 4, uma vez que ainda não existiam todos os parâmetros no nosso contexto, para avaliar numa escala superior, contudo considero que atualmente a escala 7 se aplica. No final da minha intervenção já tínhamos, por exemplo: “Mobiliário que permite um nível de independência apropriado para as crianças” (imagem 3).</p>							
				<p>Imagem 3 – nos momentos da refeição já tínhamos mesas, cadeiras, e uma cadeira alta.</p>			
	Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
2 - Mobílias usadas nas atividades de aprendizagem			PES I				PES II
<p>Ao analisar os parâmetros verifico que por exemplo, não temos prateleiras, como refere o indicador, mas num entanto temos dois cestos altos (imagem 4), que permitem às crianças alcançar quer os objetos mais pesados como os mais leves. Cada cesto tem os materiais devidamente arrumados onde num estão apenas os brinquedos moles e noutra os brinquedos mais pesados. O bebé levanta-se, ao se agarrar num dos cestos, e retiram os brinquedos que querem. Assim, como o cesto do tesouro que ficou sempre no chão ao alcance de todos.</p>							
				<p>Imagem 4 – os dois cestos dos brinquedos.</p>			

Relatório de estágio – Promover a linguagem e a comunicação desde o nascimento

	Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
3 - Mobiliário para relaxamento e conforto							PES I PES II

“Área especial confortável e materiais confortáveis disponíveis em várias outras áreas” Folque, M. A. (2012b). A sala tem diversos espaços nos quais as crianças podem estar (imagem5), tornando-a num espaço de conforto e relaxamento. Apesar de ser uma sala pequena ela dispõe de diversos recantos, onde os bebés gostavam de ficar, os utilizam para brincar, e onde demonstravam se sentir muito confortáveis.



Imagem 5 – O T (1:2) esconde-se do G (1:3) num cantinho da sala.

	Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
4 - Arranjo da sala				PES I		PES II	

Avalio pela escala 6, uma vez que não temos na sala uma área de motricidade, porém, rentabilizamos um espaço no qual os bebés adoravam passar. Debaixo dos berços colocámos Cds velhos, transparentes, pedaços de tecidos coloridos, um guizo grande. Adoravam rastejar debaixo dos berços.

“Foi uma manhã de grande proximidade, curiosidade e em todos os momentos estive sempre a conversar com eles, pedia-lhes que olhassem, ouvissem o guizo e quando terminei sentei o Xavier e a Madalena (Imagem 6) à ponta dos berços puxei os adereços para junto deles e esperei que observassem” (Reflexão Semanal de 25/02 a 01/03). Foi possível enriquecer este espaço de modo a

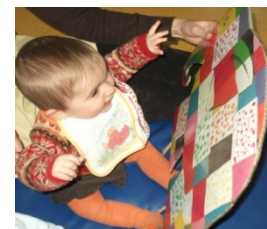


Imagem 6 – A M (9m) ficou muito curiosa e entretida a explorar os diferentes materiais.

que os bebés não só interagissem entre eles como também brincassem sozinhos. Nesta reflexão, ainda projetei que teria sido uma mais valia ter colocado neste espaço materiais das crianças. Termos pedido aos pais collans e te-los enchido com sacos de plástico de forma a respondermos à individualidade de cada bebé, terem na sala algo seu.

	Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
5 - Material exposto para as crianças			PES I			PES II	

Este foi um item a que me propôs na PES I melhorar, na PES II, e num entanto poderia ter concretizado mais. Este fantoche em A2, que pintámos com os nossos dedos, ficou exposto na parede ao nível dos bebés e observei o R (1:2), o G (1:3), a C (11m) e o T (1:2) a se segurarem à parede, para se levantarem, e tocarem nas impressões dos seus dedos. O dinamizar da história “O Elmer e o tempo” com diferentes materiais foi também exposto.



Todavia os restantes registos foram elaborados e expostos para os pais.

Imagem 7 – A M (9m) demonstrou ter gostado muito do nosso grande Elmer.

#### IV. Atividades de Aprendizagem

	Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
17 Coordenação olho/mão (*)			PES I	PES II			

Na PES I referi algumas sugestões para realizar este item. Foram: proporcionar a atividade com a lanterna, com a luz. Seria interessante proporcionar uma manhã com tintas, lápis, folhas de diferentes cores, tamanhos, e observar como ia ser a exploração deles, a sua coordenação do olhar com os movimentos, por exemplo. Assim, na PES II realizámos alguns momentos com luz, como as sombras de alguns animais, assim como do nosso corpo, a sombra dos nossos movimentos no teto. Ao conversar com a educadora sobre uma manhã com tintas, folhas, materiais da expressão plástica a Vanda referiu que ia originar um desses momentos mas no verão. Como este item refere a coordenação ao nível dos materiais disponíveis às crianças na sala o que também realizamos foi um momento com diversas caixas e em algumas colocámos pequenos objetos, sobressaídos e que estimulavam a coordenação ocular.

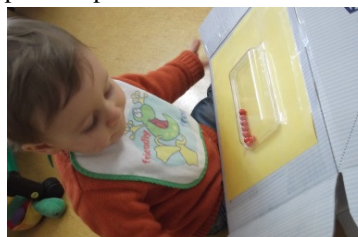


Imagem 8 – Quando balançavam as caixas as pequenas bolas vermelhas também se movimentavam e faziam barulho.



Imagem 9 – Quando balançavam as caixas os pequenos botões também se movimentavam e faziam barulho.

	Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
18 - Jogos de atividade física			PES I		PES II		

Durante a PES I não assisti a nenhum momento de jogo ou de atividade física com os bebés. O que foi possível verificar foi o grande interesse por alguns bebés de rastejar debaixo dos berços. Assim na PES II, fomos para o salão explorar alguns dos objetos da expressão motora (imagem 10). Como estavam os colegas da sala dos 5 anos acabámos por com eles fazer jogos com bolas. Este espaço dispõe de um pequeno túnel, de colchões, bancos suecos que nos permitira realizar alguns movimentos de inclinação, levamos cobertores, almofadas, assim como irmos para o quintal e realizarmos momentos de simples atividade física com os bebés. O salão e o quintal poderiam ter sido dois espaços em que semanalmente poderia ter proporcionado diversos momentos, uma vez que às sextas-feiras, das 10h às 11h, estes espaços eram destinados à creche.



Imagem 10 – Fomos até ao salão.

	Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
19 - Arte (*)			PES I				

Na PES I esta foi a minha apreciação a este item:

Todos os materiais utilizados são não-tóxicos e apropriados às idades das crianças. Este grupo já realizou pintura com as mãos e com os pés. Mas seria estimulante proporcionar mais contacto com a arte e mesmo nestas idades é possível, bastava levar tinta adaptada, papel cenário, pinceis, as crianças só de fralda, e realizarmos uma sessão de arte.

Atualmente e ao analisar melhor cada item da ITERS deparo-me com este (\*) e leio: “(\*) Omitir este item se todas as crianças tiverem menos de 12 meses de idade”. Na PES I realizei a avaliação da escala sem me aperceber do asterisco e analiso que todas as crianças da sala de berçário tinham menos de 12 meses, todavia analisei ao pensar na expressão plástica e ao realizar uma breve pesquisa e alguns momentos que seriam possível proporcionar, como anteriormente citei. Assim, é pertinente, é possível colocarmos os bebés em contacto com a arte desde que manipulem, gesticulem, e realizar um momento de experiências plásticas que se torne num “processo [que contribua] para o valor da arte a ser vivido e não como um produto acabado, por vezes elaborado pelas educadoras.” (Gameiro, 2012, p.30). A educadora Maria Suzete Bila cita o autor Eisnet e escreve-nos que “a arte tem sido reconhecida pelo seu potencial enquanto promotora da aprendizagem significativa. Eisnet reconhece que através das artes as crianças encontram outra via para melhor compreensão acerca do mundo e das suas experiências”. Estas citações sobre arte revelam o quanto esta expressão pode ser significativa na vida dos bebés pois nestas faixas etárias eles absorvem e integram “cada experiência vivida, passando esta a fazer parte da sua forma de sentir e pensar o mundo” (Portugal, 2013, p. 19), por isto, para mim como profissional que pensei em criar sempre momentos de aprendizagem e desenvolvido, para o grupo de bebés onde estagiei, foi tão importante a experiência com tinta, no espelho. Algumas crianças ao início, e numa primeira vez, não tocaram com a mão completa, mas tocavam com um dedo, outras sentiam-se muito dispostas e colocavam logo as duas mãos, batiam com as mãos no espelho, olhavam para as suas mãos sujas de tinta. Foi preciso acima de tudo tempo. Foi transmitir-lhes segurança, senti, em alguns casos, necessidade de lhes mostrar que era divertido “Oh o dedo da Nina verde! Ah faz tu, faz!”, transmitires-lhes confiança, mas com todo o tempo necessário. Daí termos proporcionado este momento mais que uma vez.

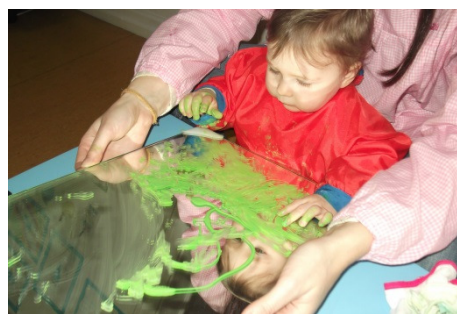


Imagem 11 – A C (11m)



Imagem 12 – O T (1:2) foi um dos bebés que precisou de tempo.

Em suma, quando agora na PES II li que este item afinal não se poderia aplicar ao grupo de bebés onde estagiei, senti a necessidade de pesquisar mais, porque na verdade eu acabei por lhes proporcionar um momento de arte onde, como se referia a educadora Anabela Gameiro, foi vivido.

De acordo com os parâmetros deste item não é possível avaliar com uma escala, pois nesta altura do meu estágio apenas um bebé já tinha 12 meses, todavia concluo que é possível proporcionar momentos de arte com bebés, inferiores a 12 meses de idade.



	Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
20 - Música e Movimento (*)					PES I	PES II	

Avalio na PES II pela escala 6 uma vez que para ser a 7 teriam que existir instrumentos disponíveis na sala, de modo a que os bebés os pudessem explorar sozinhos, contudo estes materiais não estão diariamente ao alcance das crianças, mas sim em pequenas sessões que podemos realizar (imagem 13). Diariamente cantámos, tivemos em contacto com diferentes instrumentos e em diversos momentos ouvimos distintos géneros de música assim como de sons. Este foi um item que esteve muito presente na minha PES II e onde foi possível convidar a filha da senhora Coordenadora pedagógica do Colégio a cantarmos diferentes canções acompanhada da viola (imagem 14).



Imagem 13 – Tocámos e ouvimos o som de um piano.



Imagem 14 – Convidámos a Andreia que tocou viola e com ela cantámos diversas canções.

	Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
21- Blocos (*)	PES I				PES II		

Na PES I não tinha assistido a nenhuma sessão, nem eu proporcionei uma sessão com blocos. Assim, na PES II e no seguimento do interesse das crianças por colocar dentro de um pequeno balde bolas, brinquedos, lembrei-me deste parâmetro de avaliação e sugeri à educadora fazermos uma manhã apenas com caixas de diferentes tamanhos, formas e com elas explorarmos, brincarmos (imagem 15).

Este é outro item que refere: “Omitir este item se todas as crianças tiverem menos de 9 meses de idade.” Nesta altura, havia bebés na sala com 8 meses, contudo todos exploraram estes objetos (imagem 16).



Imagem 15 – Tínhamos diferentes caixas e gostaram de colocar lá dentro os objetos do cesto do tesouro e ainda brincámos ao jogo do esconde-esconde.



Imagem 16 – Tínhamos diferentes formas de cartão.

Relatório de estágio – Promover a linguagem e a comunicação desde o nascimento

	Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
22 - Jogo do “faz-de-conta”(*)	PES I			PES II			

Na PES I esta foi a minha apreciação a este item: “Os jogos de faz de conta são realizados com materiais que levamos propositadamente e onde exploramos imagens, sons, expressões e desta forma dinamizar este momento”.

Nas notas de clarificação lemos: (\*) Materiais: - Bebés: bonecas, animais macios, tachos e panelas, espelho inquebrável”.

A sala dispõe de alguns destes materiais, porém e devido à faixa etária não temos na sala “mobiliário adequado ao tamanho das crianças (Ex: fogão pequeno, carrinho de bebé) ou Materiais bem

organizados, para uso independente (Ex: pratos de brincar em caixas separadas ou em prateleiras em vez de numa caixa de brinquedos, roupa pendurada em cabides) ” de forma a avaliarmos este item a uma escala superior. No entanto, fizemos uma sessão com espelhos (imagem 17) e introduzimos na sala o cesto do tesouro (imagem 18) com diversos utensílios do dia-a-dia dos bebés.



Imagem 17 – A M (7m) ficou muito atenta a olhar-se ao espelho.



Imagem 18 – Alguns bebés a retirarem

	Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
23- Jogos de água e areia (*)	PES I						

“(\*) Omitir este item se todas as crianças tiverem 12 meses de idade ou menos. As brincadeiras na areia não são necessárias para crianças com menos de 24 meses.”

Na PES I proporcionei um momento com garrafas de águas e diferentes materiais lá dentro e na PES II este foi um item que não explorámos. A educadora informou-me que no verão iriam aproveitar o tempo semanal no exterior para fazerem jogos com água.

	Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
24 - Consciência Cultural	PES I						
<p>Os parâmetros de cada escala, deste item, referem-se muito às diferentes etnias, raças, idades, e não existe na sala de berçário nenhuma imagem, boneco, livro alusivo a esta consciência cultural, num entanto na escala 7 existe a referência a diferentes géneros de cultura, como as festividades, as músicas, costumes e a este nível é possível avaliar. Os bebés participaram sempre nas diferentes efemérides que o Colégio festou. Efemérides que fazem parte da nossa cultura portuguesa. Ouvimos diversas músicas, não só infantis, como clássicas, como comerciais assim como festejaram, por exemplo, o aniversário da instituição.</p> <p>Considero ser difícil avaliar com uma escala se uma das referências mais importantes, que anteriormente referi, está somente na escala 7 e nos quais os restantes parâmetros não correspondem.</p> <p>Pois como refere a autora Renata Singulani (2009. p.19) na sua tese “As crianças gostam de “tudo-o-que-não-pode”: crianças em novas relações com a monitora e a cultura no espaço da creche «A cultura, então, não é natural, e sim obra do humano que modifica a natureza de acordo com suas necessidades. Para Vigotski (1997, p. 106, apud, Pino, 2005, p. 88): “Cultura é o produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem””. Em suma, este é um dos parâmetros mais difíceis de avaliar uma vez que é tão vasto e tão rico.</p>							
	Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
25 – Interacção com pares							PES I PES II
<p>“O prestador de cuidados reforça as interações sociais positivas (Ex: sorri e fala para os bebés que reparam noutras crianças, elogia a criança por ir buscar um brinquedo duplicado). O prestador de cuidados salienta e fala sobre exemplos de interação social positiva (Ex: ajuda as crianças a aperceberem-se da partilha, a darem a vez, a confortarem-se)” Folque, M. A. (2012b).</p> <p>Este é o único item que se mantém inalterável. Posso completar que da minha parte, as interações com as crianças foram ainda mais próximas devido ao tempo que permaneci na sala e que me possibilitou conhecer melhor não só os bebés assim como o funcionamento da sala e também a própria equipa.</p>							

É importante referir que algumas escalas não tiveram a avaliação 7 devido à inexistência de alguns materiais. No item “Material exposto para as crianças” aconteceu uma progressão da PES I para a PES II, porém não foi possível realizar uma avaliação máxima, porque não existia na sala uma exposição de imagens ou *mobiles* que as crianças pudessem manipular e utilizar diariamente. Um dos momentos que

proporcionámos foi colocar as pinturas, as fotografias, ao nível do olhar dos bebés, permitia ao bebés olharem, apontarem, reconhecerem e acima de tudo valorizámos o que o bebé fez.

No item “Arte” contestei, questionei-me, acerca da sua utilização, pois não se aplicava às crianças com idades inferiores a 12 meses. Porém, até que ponto os bebés não podem ter contacto com a arte? Também nesta escala verifico a importância na exposição de umas pinturas que fizemos, como forma de comunicar, como forma de os bebés observarem o que fizeram e que estava exposto.

Para esta faixa etária os bebés não tem acesso aos materiais de arte e à sua livre utilização, contudo desde que planeemos um momento de pintura considero que já estejamos a ter acesso à arte. Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), vemos que ao termos um contacto com a pintura, a escultura é constituir um momento privilegiado com o acesso à arte e à cultura.

No item “Música e Movimento” considerei sempre a importância desta expressão como promotora do desenvolvimento da linguagem e da comunicação. Segundo Perry (2010) a influência da música é vista como um reforço às competências cognitivas, físicas e sociais das crianças, competências estas muito relevantes ao desenvolvimento da linguagem. Cantámos músicas com os nomes de cada um, com o nome dos restantes bebés com a finalidade de também começarem a associarem, os nomes uns dos outros. Assim, cada vez que cantava o nome e fazia uma rima eu dirigia-me ao bebé, para que desta forma conseguissem associar. Também na sessão de sombras chinesas que fizemos com a imagem real de alguns animais, eu levei o som correspondente a cada animal, para associarem à imagem e no final cantámos músicas alusivas a cada animal.

Na reflexão semanal de 18 a 22 de Março, a música esteve muito presente eu reflecti o seguinte:

“Sempre que cantava o grupo ficava ativo, a maioria já bate as palmas, balançam o tronco e com a música “As doidas andam as galinhas” a C (11m) já faz a coreografia, assim como com a música da Xana Toc Toc “A dança toc toc” eles ficam muito atentos e o T (1:2), o G (1:3) começam logo a flectir as pernas, a bater as palmas e a sorrir. A música que tocou muitas vezes e que eles começaram a associar a algo novo que íamos fazer, que ia aparecer foi a J'y suis jamais allé, de Yann Tiersen. Quando colocava esta canção, a reação deles é de ficarem muito atentos, olhos muito abertos e seguiam-me com o olhar à procura do que eu ia fazer. Foram estes sinais que me demonstravam o que, por exemplo, estas músicas lhes transmitiam e o significado que lhes transmitiam.”

Ainda nesta reflexão descrevi como as crianças manipulavam, os instrumentos musicais que várias vezes levei para a sala:

“Os últimos dois dias semana foram também muito estimulantes de observar. Na quinta-feira sentámo-nos todos no colchão, toquei alguns instrumentos e em seguida dava-lhos, perguntava se eles queriam e esticavam-me logo a mão. Foi interessante ver como eles ouviam o som que emitiam, e continuavam a bater, o modo como manipulavam, de agarrarem, por exemplo só com uma mão ou em cada mão ter diferentes instrumentos e ao mesmo tempo fazerem barulho. Quando pedia para me darem o instrumento para emprestar a outro bebé eles davam e observam-me a dar a outro bebé, tornou-se um momento muito calmo e onde incentivava sempre e realçava o nome de cada criança, que estava a emitir

o som. O piano e a viola ficaram em cima de uma mesa para os bebés se colocarem de pé e juntos partilharem aquele instrumento e com os bebés que já se equilibram de pé mas que ainda não gatinham colocava-os junto à mesa e sozinhos tocavam nos instrumentos, observam os bebés mais velhos a tocarem.”

No item “Jogo do faz-de-conta”, a situação anterior descrita remete-me também para esta escala, uma vez que os jogos de faz-de-conta são realizados com objetos que levamos propositadamente, como bonecas, tachos panelas, e espelhos inquebráveis, por exemplo. Apesar de a intencionalidade, a utilização que os bebés fazem destes objetos, destas brincadeiras, serem diferentes das crianças de três anos. É possível utilizá-los como forma de os bebés sentirem, experimentarem sensações, realizarem diferentes aprendizagens, absorverem cada experiência como parte integrante do mundo onde vivem (Portugal, 2013; Ministério da Educação, 1997). Neste item dei o exemplo dos espelhos e na reflexão semanal de 11 a 15 de Março, descrevi não só a utilização, a apropriação que fizeram destes pequenos objetos, como referi a importância da repetição, situação esta que já realcei e que acabei por dar bastante relevância na minha prática.

“Quando coloquei os espelhos no colchão, muitos bebés, foram logo buscá-los e observar. Olhavam através deles, para mim, olhavam para eles próprios, apontavam, encostavam a cara, mesmo junto ao espelho, foi uma manhã onde acabei por observar que já não exploraram, este objeto, como um brinquedo, mas que perceberam o seu uso. Observei que quando me olhavam, através do espelho, depois viravam-se para mim como se estivessem a confirmar o que tinham visto neste objeto. Assim, em comparação à semana anterior, pondero que já começou a existir uma apropriação do uso do espelho.

É, por exemplo, quando repetimos momentos, que conseguimos observar as diferenças ou que observamos, através da exploração dos bebés, novas formas de explorar algum objeto e assim emergirem novas situações para planear. Percebi a importância da repetição na PES I e agora na PES II tenho vivido muito esta situação. É ao repetir determinado momento que observo o que ainda não tinha reparado e onde damos oportunidade aos bebés de se apropriarem de algo.”

Ainda neste item, “Jogo do faz-de-conta”, referi o cesto do tesouro, este foi um dos novos objetos que introduzimos na sala.

O cesto do tesouro foi enriquecido com a ajuda dos pais. Cada família trouxe um objeto, previamente definido pela equipa, eu levei outros materiais, e no final este cesto continha: calções em tecido; uma escova de dentes; um livro; uma pulseira de madeira; uma colher de bambu; uma vara de arames; sacos com cheiro a café e canela; um colar; um CD; uma escola de cabelo; um pente; uma luva de lã e uma colher de sopa. Este cesto também teve sempre ao alcance dos bebés, com todos os materiais, e foi muito interessante observar a utilização, que fizeram com muitos destes objetos. Colocávamos dentro das caixas, batiam com eles no espelho, no chão, em outros brinquedos, estes materiais foram todos os dias utilizados, depois de ser introduzido este cesto.

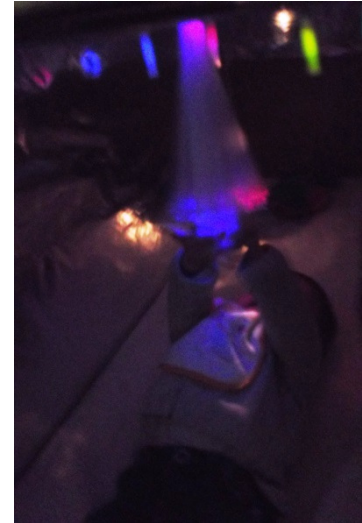
Este foi um dos objetos introduzidos com o objetivo de combater o consumismo e ir de encontro ao projeto pedagógico “Nós e o nosso mundo”. Também a utilização de caixas, de cds e tecidos debaixo dos berçários, que tanto eles gostavam de utilizar, a pintura no espelho sem recorrer ao gasto de folhas e simplesmente pelo prazer de mexer nas tintas, sentir o frio do espelho, observar a tonalidade, vermo-nos no espelho sujo de tinta, sendo que a tinta era aproveitada de criança para criança. Em suma, os diferentes materiais que levei, assim como os momentos que proporcionámos serviram com o

objetivo de deixar um pouco de parte todos os brinquedos industrializados que existiam na sala.

Devido às caixas que levei, e ao facto de gostarem de estar debaixo dos berços também proporcionámos um momento de estimulação sensorial (Fotografia 4) através de uma grande caixa forrada com papel alumínio e luzes coloridas que teve na nossa sala e que nos permitia fazer umas sessões de retorno à calma.

Como referi no ponto 2.2. a análise sobre os materiais seria também vantajosa, pois, no início da minha prática, senti dificuldade na escolha de materiais para levar aos bebés, na sensibilidade que temos de ter mediante diversos pormenores.

Recordo-me que um dos primeiros materiais que levei foram umas garrafas com diferentes materiais (Fotografia 5) e no final da manhã



Fotografia 4 – A caixa de estimulação sensorial.

“A educadora disse-me que tinha corrido bem e fez-me pensar acerca dos materiais. A garrafa mais pequena tem água com detergente e botões e nesta fotografia vê-se que a utilização dos botões não se torna visível devido à espuma, assim teria sido mais vantajoso ter uma garrafa para o efeito da espuma e outra para a dos botões.” (Reflexão do dia 30/10/2012).



Fotografia 5 – As garrafas com diferentes materiais.



Também a utilização de instrumentos foi muito utilizada e assim eu construí umas pequenas pandeiretas (Fotografia 6) e na reflexão do dia 06/11/2012 escrevi:

“Desta intervenção a educadora fez-me um grande reparo, relativamente às pandeiretas. Estavam bem conseguidas, num entanto jamais os pequenos guizos poderiam estar presos à lã, pois eles acabariam por roer e o melhor seria substituir por fio de carreto. Para a próxima semana já irei levar as pandeiretas devidamente seguras com um fio mais resistente. É através destes reparos que as educadoras nos fazem, com os materiais que levamos, com os jogos, com as ideias que pensamos levar mas que talvez não sejam adequadas, por exemplo, que sinto que faço grandes aprendizagens.”



Fotografia 6 – Pequenas pandeiretas.

Todos estes momentos, que descrevi, foram realizados várias vezes. Remete-me para a visão behaviorista da aprendizagem onde a repetição e estímulos são utilizados como forma de aprendizagem. Considero que, em especial nesta faixa etária, este é um método a ser utilizado para que também retiremos, dele, diferentes aprendizagens. Foi ao repetirmos a experiência sensorial, como lhe denominámos, na caixa, que observei melhor a reação de determinados bebés e foi com a consecutiva utilização desta caixa que alguns bebés tiveram a oportunidade de se apropriarem desta experiência.

Ao longo da minha PES, e agora com um distanciamento da prática, reflito sobre a evolução que existiu em muitos bebés me observarem como uma figura de referência, pois como referi na caracterização do grupo, existiam bebés que precisavam de se sentirem seguros, com o adulto de quem confiavam para se sentirem mais calmos,

tranquilos, em momentos diferentes das suas rotinas. Sendo também esta confiança, relação, muito importante nos novos momentos que proporcionámos na sala. Esta relação, confiança, também foi avaliada na escala “Interação com pares”.

Esta escala na PES I e na PES II foram avaliadas por 7. Como anteriormente já referi o papel do educador foi uma das características que mais dei importância e com maior incidência nesta faixa etária, pois a forma de nos comunicarmos, de nos exprimirmos é diferente de no jardim-de-infância. Desta interação é importante evidenciar a relação, a aproximação que mantive com as famílias.

No meu primeiro dia de intervenção na PES II, refleti a proximidade que mantive com a família, quando lhes entregava um pequeno recado, devido à introdução do cesto do tesouro.

“Como referi nas notas de campo o meu primeiro dia de estágio foi marcado pela proximidade que tive com os pais. Este momento marcou-me, porque foi das primeiras vezes que senti uma grande responsabilidade, em que me senti educadora. [...] A cada mãe entregava o recado, explicava a finalidade do objeto introduzido e dessa ser a razão de estarmos a pedir um determinado material. Este diálogo com as famílias foi muito importante para mim e foi, como já referi, onde me senti responsável, onde me assumi como profissional de educação.”

Considero que esta proximidade com os pais desde o primeiro dia foi importante, a educadora completava a informação explicando aos pais que eu ia permanecer nas próximas 5 semanas na sala, todos os dias, e assim marquei a minha presença, os pais acabaram todos por ter conhecimento da minha permanência.

Um outro instrumento utilizado pela educadora e também por mim, na minha prática foi o “caderno saltitão”, que também permite esta interação com os pais. A finalidade maior, era semanalmente escrevermos aos pais o que os seus filhos tinham feito, colocarmos um registo fotográfico, e os pais escreverem no caderno como tinham sido os dias em casa, registarem algum momento que queiram colocar no caderno dos seus filhos. Este foi um instrumento que utilizámos muitas vezes e que permitia-me no momento de acolhimento conversar mais com os pais, sabermos as novidades, as peripécias e termos este diálogo junto dos bebés, com eles ao nosso colo conversarmos os três, e proporcionarmos um ambiente de entrega, de disponibilidade para com a família e para com o bebé.

Em suma, a análise elaborada da escala de avaliação das ITERS tem grandes diferenças da PES I para a PES II. Posso concluir que estas discrepâncias aconteceram por duas razões: a primeira diz respeito à adequação que fui fazendo, porque analisei melhor cada item e os parâmetros de cada escala; a segunda prende-se com as alterações levadas a cabo durante a PES II, devido ao desenvolvimento dos bebés e conseqüentemente as adaptações que foram sendo feitas, mediante as necessidades de cada criança.

Concluo ainda que o facto de conhecer melhor as crianças, a equipa, as rotinas, o funcionamento da instituição, me permitiu avaliar com mais rigor não só as minhas práticas, que descrevi de modo a contextualizar a minha escolha em cada escala, como também a dinâmica da instituição, nomeadamente sobre a organização do espaço e dos materiais.

Quando começou a ser necessário existir na nossa sala uma pequena mesa, assim como cadeiras, para sentar os bebés mais velhos, e que já começavam a demonstrar autonomia no momento da refeição foi necessário conversar com a coordenadora

pedagógica e foi-nos dispensado diverso mobiliário de forma a corresponder a esta necessidade. Assim como, na disponibilidade de materiais, nomeadamente reciclado, daí alguns dos momentos que proporcionei foram sempre com materiais recicláveis.

Gabriela Portugal (2013, p.19) escreve-nos que “A organização do espaço pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas”. Outro artigo que vai de encontro a esta citação denomina-se “Para lá da cancela” e no qual projetei, para o local onde estagiei, pois a creche é repleta de cancelas. Não somos o único país a utilizar este género de segurança também em Inglaterra, num centro infantil, existia esta barreira, apesar de a sua utilização ser para separar as crianças mais velhas das mais novas, mas a reflexão que é feita não deixa de ser pertinente e alusiva ao contexto onde estagiei e onde temos conhecimento que em mais contextos, este é um método de segurança.

Como uns dos desafios para o trabalho da creche, referido por Oliveira, Folque e Bettencourt (2012) é: “Aprofundar a intervenção do educador para promover a aprendizagem das crianças e aprofundar novas formas de intervenção na ecologia da infância” considero pertinente terminar esta reflexão com o sucesso que foi terem sido retiradas as cancelas, no centro infantil de Inglaterra, que separavam as crianças. Felicity Norton (2013) escreve-nos que quando retiraram as cancelas as crianças dirigiram as suas preferências, as suas ações, ficaram líderes e decisoras. Assim, as crianças tiveram que utilizar estratégias e tiveram o apoio para desenvolverem o sentido de domínio sobre o seu corpo e o seu ambiente.

Refiro a cancela, uma vez que não deixa de fazer parte da organização do cenário educativo e conseqüentemente relacionar com a temática, uma vez que as interações, que se podiam originar entre todas as crianças da creche, entre os profissionais, seriam bastante enriquecedoras. Teria sido pertinente ter proporcionado

uma manhã sem canelas na creche, pois sempre me senti muito à vontade com toda a equipa para lhes sugerir esta proposta. Recordo-me até que este foi um assunto discutido na primeira reunião de avaliação à minha PES I e realmente teria sido um grande desafio quer para mim, quer para os restantes profissionais da instituição termos negociado esta hipótese, porque:

“Quanto mais atentos estiverem os profissionais e os pais às estratégias das crianças, mais a oportunidade estas têm de as aplicar e aperfeiçoar tornando-as coconstrutoras da sua aprendizagem. As crianças do Baby and Toddler e do Den de Pen Green não têm tempo a perder – estão ávidas de aprender, prontas a exprimir as suas preferências e a liderar a sua aprendizagem” (Norton, 2013, p. 23).

Por fim termino esta análise com mais uma citação de Norton (2013, p. 23) pois «o desafio para os educadores de infância é “andar para a frente”, afirmando a sua autoridade em questões curriculares e desenvolvendo as abordagens pedagógicas que dão melhor apoio à aprendizagem das crianças”.

### **3.4. Conceção da ação educativa em Jardim-de-infância**

- *Caracterização do grupo*

A “Sala de 4 anos A” tem 19 crianças, setes meninos e 12 meninas. Atualmente já existem oito crianças com cinco anos, 10 com quatro anos e uma criança com três anos.

A educadora está com 14 crianças, visto que existiam 5 novas este ano, desde o berçário e a auxiliar desde os dois anos de idade. O facto de a educadora acompanhar

grande parte deste grupo de crianças, só terá vantagens. A educadora tem uma grande aproximação não só com as crianças, como com as famílias. Conhece tão bem cada criança que a possibilita realizar uma pedagogia diferenciada

Todas as crianças, hoje, estão totalmente integradas. Existiam 5 crianças novas na sala, uma das quais, nunca tinha frequentado um jardim-de-Infância, a M (4:0). Na PES I descrevi algumas vezes a atitude desta menina:

“Fui ter com ela e perguntei-lhe o que estava a fazer, ela não me respondeu, e eu continuei e disse-lhe “estás a fazer um bolo? Como os amigos?” e ela abanou-me a cabeça, afirmando às minhas questões, e continuei “está com muito bom aspeto M (4:0)!” e ela continuava sem me responder e rodava uma pequena bolinha na mão e metia-a no bolo e ela caía e eu disse-lhe ”queres que a Nina ajude? Queres meter essa bola no topo do teu bolo?” e foi quando me respondeu “sim” um sim muito baixinho, muito tímido, envergonhado” (Registo do dia 11-10-12).

Na PES II foi das primeiras observações que fiz, sobre o comportamento da Maísa ser completamente diferente. Ela conversava connosco, fazia queixas dos amigos, pedia o que queria, quando chegava de manhã vinha ter comigo dava-me um beijinho e por vezes começava logo a me contar alguma coisa. Esta foi das crianças que senti uma grande evolução no comportamento, a sua fase de adaptação pode ter sido mais demorada que a dos restantes colegas, mas ultrapassou-a.

No que concerne aos interesses deles saliento, por exemplo, um pequeno grupo de meninos que escolhia sempre a área da garagem. O G.M (5:3), o G.R (4:8) e o V (3:9), este grupo de três crianças pedia-me sempre a mesma área. Quando incentivava o

V e o G.R com outra atividade eles vinham realizá-la, porém precisavam de ser incentivados. Com o G.M mesmo quando o incentivava na escrita do seu nome, para ficar com um caderno seu, para fazer um recorte de uma imagem que ele gostasse ele chegava-me a responder “Não”. Dos únicos momentos que ele fez alguma tarefa, foi destinada à realização do teatro e mesmo assim tive que lhe perguntar que personagem era ele e o que tinha de fazer para a sua personagem. Recortou e pintou as manchas do bambi e até escolheu a cor amarela. Ao lhe fazer esta pergunta era estar-lhe a dar uma responsabilidade específica, era recordar-lhe do que seria importante fazer para concretizarmos o teatro e desta forma dar-lhe motivação para que ele se envolvesse no que tinha proposto fazer.

Com as restantes crianças, mesmo o R (4:10) e o J(5:6) que são crianças que frequentemente também estavam na garagem, quando conversamos e negociamos o que íamos fazer ao longo da manhã, muitas vezes queriam logo participar.

Na PES II também o que observei de diferente foi o emergir da escrita em diversas crianças. A C, a B, o A, a M, todos de 5 anos o R, a L (5:3), eram crianças que se sentavam apenas para escrever, iam ao ficheiro de imagens escreviam a palavra, conversavam entre elas “esta é do teu nome B!” – dizia a M - e riam com as descobertas que faziam. Pediam-me para escrever palavras, para eles copiarem, iam buscar as caixas dos nomes e escreviam os nomes dos amigos.

Ao nível das áreas de conteúdo, na formação pessoal e social a R e a J.B irmãs gémeas com 4 anos, eram duas crianças que não conseguiam esperar pela sua vez, para conversar. Várias vezes lhes explicávamos que deviam colocar o dedo no ar e esperar, mas era uma regra, que estas duas crianças, em particular não utilizavam. Cheguei a brincar com elas e num tom de brincadeira perguntar aos restantes amigos se estavam a ouvir a R ou a J a falar, “vocês estão a ouvir? É que eu não! Elas não tinham o dedo no

ar não estou a conseguir ouvir!” e depois desta brincadeira elas levantavam o dedo e eu dizia – “ah assim já ouço! Agora estou a ouvir tudo, porque meteste o dedo no ar e esperaste pela tua vez.”. O R por vezes tem um comportamento um pouco agressivo para os colegas, ele comunica muito através do gesto, das atitudes, quer para um comportamento agressivo, quer um comportamento carinhoso. Ele aperta, ele agarra, ele abraça, encosta a cabeça, expressa muito através do toque, o que sente. Nos momentos de conflito, e uma vez que para as restantes crianças a culpa era do R, eu fui sempre resolver as situações de forma calma, perguntava sempre o que se tinha passado e como de maneira a que eles conversassem, em especial com o R porque tinha um feitio muito intempestivo.

Na área do conhecimento do mundo todas as crianças são muito conscientes, tem atitudes ecológicas, tinham a responsabilidade de cuidar do morangueiro, fazíamos apreciações sobre o estado do tempo, por exemplo.

Na expressão e comunicação saliento dois domínios nos quais as crianças sempre demonstraram muito interesse que foi o da expressão motora e o da dramática.

As sextas-feiras eram de euforia. Não vestiam os bibes e “Nina hoje é ginástica!” a expressão motora foi de facto dos domínios que mais demonstraram interesse.

Na expressão dramática e com a representação teatral que realizámos aos pais foi possível observar a timidez da M (4:5), do J que nos ensaios eram mais desinibidos e que naquele momento foram realmente muito inibidos e apenas sorriam, olhavam para mim à espera que os ajudasse. Foi curioso assistir a algumas alterações de comportamentos das crianças em frente aos pais, naquele momento de exposição.

No domínio da linguagem oral várias as crianças como a J.O (5:4), o R ou o A faziam rimas diziam - “Nina rima com sardina!”. Frequentemente se lembravam de



fazer rimas com os nomes, ou reparavam quando nós fazíamos uma rima, ou quando cantávamos canções, diziam o que rimava. Assim como sabiam, relatar histórias, acontecimentos e mantinham diálogos entre os colegas e os adultos da sala.

No que respeita ao contexto familiar das crianças. Das 19 crianças, apenas três tem os pais separados e não têm irmãos, porém existem duas crianças, que têm o pai imigrado. A maioria, dos pais estão ambos empregados, contudo existem três crianças em que um dos progenitores está desempregado.

- *Ação educativa*

A orientação da ação educativa teve por base a pedagogia por projetos. Logo na PES I a educadora referiu-me que não utilizava nenhum modelo curricular mas que num entanto trabalhava muito por projetos.

“A orientação da ação educativa é, por exemplo, a partilha de poder: por ambos os intervenientes no processo educativo, o que permite à criança uma formação democrática, pois estarão em constante negociação e discussão de ideias, as quais levarão a construir os seus conhecimentos. Esses momentos de discussão e partilha de ideias não acontecem só entre nós e as crianças, mas também entre as próprias crianças. Encontramo-nos disponíveis às solicitações das crianças, registando as suas mensagens e dinamizamos os circuitos de comunicação entre todos. As crianças intervêm ou interpelam o meio social e integram-no. Há atores comunitários com fonte de conhecimento nos projetos”

(Anexo B - Projeto pedagógico de sala 4 anos A).

Das primeiras características, do trabalho da educadora, que observei foi de as crianças trabalharem muito em pequenos grupos o que também possibilita à educadora fazer uma pedagogia diferenciada. Foi também desta forma que assumi a minha conceção educativa.

Em todas as planificações, o trabalho foi centrado no pequeno grupo. Nos diferentes momentos que proporcionamos existiram vários grupos, mas a trabalhar em pequeno grupo. Esta situação fazia com que as crianças dialogassem melhor umas com as outras, se ajudassem e que tentassem entre elas resolver os problemas que fossem surgindo.

Recordo-me de termos feito a pintura da mãe no espelho e na reflexão de 22 a 26 de Abril escrevi:

“gostaram de fazer a pintura no espelho. “Nina isto é divertido” dizia-me a J.O, “Não podemos fazer mais?” perguntava-me a J.B. O G.M espalhava a tinta, e voltava a espalhar o G.R riu, quando coloquei a folha sobre o espelho e fazemos a impressão, e disse “Oh o meu desenho!”.

Esta pintura foi realizada em pequeno grupo e eu estive ao lado deles, por vezes só a observá-los, outras vezes a incentivar, porque alguns foram mais relutantes a mexer com as mãos na tinta, outros só queriam espalhar, meter mais tinta, outros que só espalhavam a tinta com o dedo indicador. Assim, este foi um momento em pequeno grupo, mas onde estive por perto para dar apoio. Recordo-me que foi uma experiência nova para eles e que para mim serviu para os conhecer melhor.

Na gestão, dos momentos de grande grupo, foi onde senti maior dificuldade, porém sempre procurei estratégias para adequar a cada situação, sempre procurei dialogar muito com as crianças, com a educadora cooperante no sentido de melhorar.

Em suma, tive sempre a preocupação ao longo da minha ação educativa tentar perceber, como podia fazer melhor. Tentei utilizar sempre o diálogo, a negociação, encontrar estratégias. Tive muito presente as finalidades do modelo do movimento da escola moderna, ao longo da minha prática, talvez por ter sido o modelo que mais estudei e analisei ao longo da PES.

### **3.4.1. Breve caracterização do cenário educativo em Jardim-de-Infância**

A organização do cenário educativo deve proporcionar um ambiente que favoreça o desenvolvimento.

Este espaço está decorado “com as representações de todos os elementos do grupo. Todos fizeram uma pintura para colocar na parede da sala nova. Identificaram os objetos pessoais com desenho, recorte e colagens e colaboraram na identificação dos espaços da sala” (Anexo B – Projeto pedagógico da sala dos 4 anos A).

Ao entrarmos na sala observamos que tem muita luz natural, que na parede é possível expor alguns desenhos, momentos de atividades, e encontramos algumas áreas bem definidas. A área da casinha das bonecas, a da garagem e a do computador.

A área da casinha (Fotografia 7) tem ao dispor, das crianças, diversos objetos uns que os pais trouxeram, como sapatos, malas, casacos, e



Fotografia 7 – A área da casinha

entretanto introduzimos, na área da casinha, alguns materiais realizados por nós, em

consequência da realização do teatro. A ideia de enriquecermos a área da casinha surgiu na reflexão de 8 a 12 de Abril quando numa sexta-feira conversávamos sobre a semana seguinte e o Rui (4:10) me respondeu “que queria mudar a casinha das bonecas, mas não conversámos muito sobre esta mudança, porque o grupo já estava a ficar muito irrequieto, porém foi mais um assunto que registei e que pretendo voltar a conversar”.

Assim, quando realizámos o teatro eles sugeriram que as camas dos sete anões iriam para a casinha assim como os restantes adereços,



nomeadamente a “parede da casa dos sete anões”. Esta

Fotografia 8– A área da garagem.

foi uma forma de enriquecermos a casinha com alguns

objetos que construímos nomeadamente um espelho, um cofre, uma coroa, um coração

e uma entrada para casinha, uma vez que eles

entram de joelho, pela porta. Esta sempre foi

uma área muito utilizada por todo e, quando

voltei à sala depois do meu estágio, a educadora



contou-me que negociaram uma nova regra para esta

Fotografia 9 – A área da escrita

área, e que estava a resultar muito bem. Só podem estar

três crianças na casinha, porque com as 7 caminhas o espaço ficou mais limitado e é

uma forma de aproveitarem esta área de um modo mais organizado, porque na verdade

quando estavam 6 crianças neste espaço as crianças desarrumavam tudo, pisavam os

objetos, misturavam-nos com a área da garagem e não brincavam. Era uma área de

muita agitação e pouca brincadeira do faz-de-conta.

A área da garagem (Fotografia 8) tem um tapete, com uma pista, tem vários carros, de diferentes tamanhos, é onde se encontram uns cestos com peças para fazerem construções e é também uma das áreas que mais é utilizada na área.

A área do computador é uma área que não é utilizada. Na PES II, com a introdução da área da escrita, este era um objetivo que acabou por não concretizado. Tentamos ligar este aparelho, mudámos o ecrã, uma outra educadora teve na nossa sala a tentar mas o computador estava de facto danificado e nada fizemos para encontrar outra solução.

A área da escrita (Fotografia 9) foi uma área que criámos na sala, nesta imagem, ainda não estava concluída. Mas colocámos um pequeno móvel, os cadernos individuais, uma caixa decorada com letras, para colocar as canetas e lápis, folhas e ficheiro de imagens. Esta foi uma área que depois de ter sido introduzida e utilizada, ficou um pouco esquecida, porém quando regresssei ao colégio, depois do meu estágio, observei a grande utilização que tinha. A educadora lembra-lhes as áreas como forma de os incentivar a escolherem diferentes espaços, e na manhã que fui, muitas foram as crianças que na mesa ao lado, desta área, se sentaram

com os seus cadernos a escrever palavras ou a recortar letras. É uma área que está incompleta ao nível dos materiais. Faltaria uma máquina impressora,



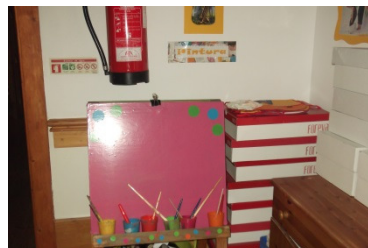
Fotografia 10 – O Jogo dos

e um computador, para, por exemplo, tornar esta área mais completa.

A área dos jogos, junto à da escrita, onde estão diversos jogos e um deles, muito apreciado por todos e construído por eles. O jogo dos nomes (Fotografia 10) é aquele que eles em pequenos grupos e por vezes no chão gostam de realizar.

A área da pintura (Fotografia 11) é destinada a duas crianças, de cada vez, onde num cavalete podem realizar as suas pinturas. É também uma área disponibilizada quando as crianças pedem ou quando está planeado pela educadora ser utilizado, ou seja, não é uma área onde se possível todos os dias estar.

A área da biblioteca (Fotografia 12) foi uma área a que me propôs melhorar, porém com a concretização da área da escrita e com outros momentos que se proporcionaram nunca cheguei a



Fotografia 11 – A área da pintura

sugerir esta ideia às crianças e ouvir a opinião delas. No final da PES I tinha conversado a educadora sobre esta proposta, contudo a escrita teve prioridade devido ao crescente interesse das crianças. Este espaço é onde estão expostos alguns livros quer num cesto, quer numa prateleira. Sempre considerei que era uma área



Fotografia 12 – A área da biblioteca

que as crianças utilizavam, no final da manhã, mas que não a utilizavam devidamente. Atiravam os

livros para o chão, havia livros rasgados, e ao querer melhorar esta área iríamos conversar sobre os comportamentos a ter com estes materiais. Esta conversa existiu, porém se este local estivesse organizado de outra forma também condicionaria as crianças a terem mais respeito pela utilização do livro.

Os momentos de grande grupo eram realizados no centro da sala. Onde estavam disponíveis, alguns instrumentos de pilotagem, como o mapa das presenças, o calendário do tempo e o mapa das tarefas. Este espaço é utilizado no início e no final, da manhã, as crianças sentam-se em roda e é onde são tomadas as decisões, as conversas, com o grande grupo.

Todos os materiais estão ao alcance das crianças as folhas, canetas, fazem desenhos, recorte, e de forma autónoma apropriam-se destes materiais para fazerem determinada atividade.

O próximo subcapítulo descreve todo o projeto de intervenção realizado no jardim-de-infância e muitas são as passagens que nos remetem para as diferentes áreas da sala que foram utilizadas ao longo de todas as fases do projeto.

### **3.4.2. Projeto “Queremos fazer o teatro da Branca de Neve”**

A primeira recolha que considero importante fazer é pesquisar sobre a etimologia da palavra projeto. Vários são os autores como Lilian Katz (2009), Teresa Vasconcelos (n.d.), Rosário Gâmbôa (2011), que nos apresentam diferentes definições, porém considerei pertinente ler sobre a origem, as raízes do trabalho por projetos, de modo a encontrar uma definição antiga, mas atual.

Ao analisar o texto “Método dos Projectos” de Irene Lisboa de 1942 são algumas as definições que considero muito pertinentes, devido à conjuntura política que se vivia, onde a educação pré-escolar não era uma prioridade e a finalidade era preparar as crianças para a escola (Folque, 2012). Todavia, já com a influência da escola experimental americana baseada nos princípios do psicólogo Dewey (Lisboa, 1942, p. 1) a autora refere que “um projeto é uma combinação de trabalho; compreende ideias ou iniciativas, preparação e execução.” (p. 3). Esta citação remeteu-me para as diferentes fases do projeto, assim como para o papel do educador.

Segundo Guedes (2011), “existem três tipos de projetos: os temáticos de estudo e/ou de investigação científica, os técnico-artísticos e os de intervenção social” (p.6). O

projeto “Queremos fazer o teatro da Branca de Neve e os Sete Anões” pertence ao tipo de projetos técnico-artísticos, pois “são aqueles que apelam para as atividades de construção ou produção de obras artísticas (queremos fazer)” (Guedes, 2011, p. 7).

Todos os projetos são estruturados por 4 fases.

1ª Fase	2ª Fase	3ª Fase	4ª Fase
Definição do problema	Planificação e lançamento do trabalho	Execução do trabalho	Avaliação e divulgação do trabalho

(Guedes, M. 2011. P.7)

Na 1ª fase:

“Formula-se o problema ou as questões a investigar;

Definem-se as dificuldades a resolver, o assunto a estudar;

Partilham-se os saberes que já se possuem sobre o assunto;

Conversa-se em grande e pequeno grupo;

As crianças desenham, esquematizam, escrevem com o apoio do adulto” (Vasconcelos, n.d, p. 14).

Na 2ª fase, segundo Guedes (2011, p.8) :

“Após o levantamento das questões há que organizar o trabalho, distribuir tarefas, fazer planeamento do projeto:

- O que já sabemos ou pensamos.
- Quem faz?
- O que precisamos? / Onde vamos saber?
- Como vamos comunicar?
- Como vamos mostrar?



- Quando?”

Na 3ª fase, da execução do trabalho, é quando colocamos em prática o que planeamos fazer, “de experiências directas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, seleccionam e registam a informação: desenharam, tiram fotografias, criam textos, fazem construções” (Vasconcelos, n.d, p. 16).

Na última fase, divulgam, avaliam, socializam, todo o desenvolvimento do projeto. Desta fase, faço uma analogia com o quinto princípio da estruturação da ação educativa do Movimento da Escola Moderna “A informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação” onde existe uma partilha dos saberes, é gerado “um sentido imediato à partilha desses saberes [...] os públicos destinatários são em primeira mão os companheiros de grupo (e não especialmente o educador), as outras turmas e os correspondentes, os vizinhos, os amigos da escola e as famílias” (Niza, 2007, p.129).

Com o trabalho de projeto criamos uma pedagogia participativa. Ao longo do texto de Lisboa (1942) são algumas as passagens que já nos transmitem a essência desta pedagogia: “O grupo é que escolhe e dirige [...] Um verdadeiro sentimento de responsabilidade e de entusiasmo se desenvolve com o estabelecimento de cada projeto” (p.4) ou “as crianças puderam manifestar vontades, educar-se, criticar-se e trabalhar no que lhes dava mais gosto” (p.8). Nestas passagens e na descrição que é feita sobre um “projecto, a que não sei que título se pode dar” (Lisboa, 1942, p. 5), na escola experimental por Collings, estão subjacentes diversas descrições onde o método é centrado na descoberta, na resolução de problemas assim como na investigação. Em suma é centrado numa pedagogia da participação, pois:

“Centra-se nos actores que constroem o conhecimento para participarem progressivamente, através do processo educativo, na(s) cultura(s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais. A pedagogia da participação realiza uma dialogia constante entre a intencionalidade conhecida para os actos educativos e a sua prossecução em contexto com os actores, porque estes são pensados como activos, competentes e com direito a co-defenir o itinerário do projecto de apropriação da cultura a que chamamos educação. [...] A pedagogia implica a escuta, o diálogo, e a negociação, o que representa um importante elemento de complexidade deste modo pedagógico.” (Oliveira-Formosinho, 2007a, p.21).

Por último é relevante salientar o papel do educador que é “determinante na decisão de desencadear o projeto, quer apoiando e alargando as propostas das crianças, quer apresentando propostas” (Silva, 1998, p. 102). Também Guedes (2005, p. 8) escreve-nos que:

“Cabe ao educador apoiar e mediar todo o trabalho de projeto ajudando as crianças a antecipar, a representar mentalmente o que querem saber/ fazer ou mudar. O educador clarifica o significado social do trabalho previsto, tendo em conta a sua utilização, apropriação, intervenção e difusão.”.

Em seguida irei fazer uma descrição deste projeto para posteriormente realizar uma análise com base no preenchimento do perfil de utilização do MEM.

- *O ponto de partida*

O projeto surgiu na semana do aniversário do colégio, quando fomos assistir, no dia 23 de Abril, à peça de teatro da Branca de Neve e os Sete Anões, realizada pelas educadoras da instituição. O entusiasmo foi muito grande e acredito que se deveu ao facto de a branca de neve ter sido, a educadora Fernanda.

Durante o decorrer do teatro eles nem conseguiram ficar sentados, ora ficavam de joelhos, ora se sentavam, ora mudavam de lugar, ficavam à frente dos mais baixos e só me diziam “Nina é a Fernanda! É a princesa! É a Fernanda!” e sorriam, com os olhos muito abertos.

As crianças ficaram tão entusiasmadas, envolvidas naquele momento que no dia seguinte ainda se falava sobre o teatro e a M (4:7) perguntou-me se também podiam fazer o teatro e ser ela a Branca de Neve. A partir do momento em que partilhámos com o grupo todos quiseram participar neste projeto.

Quando a M me fez este pedido eu no momento não tive consciência das dimensões que este projeto poderia tomar, mas quando todos disseram que queriam fazer o teatro e demonstraram uma euforia, um entusiasmo tão grande, eu fiquei apavorada. Senti que o teatro se ia concretizar. Naquele momento eu devia sorrir, mas passavam-me muitas questões pela cabeça e quando tivemos esta conversa o grupo ficou muito destabilizado, mas ainda conseguimos definir as personagens. Como descrevi na reflexão da semana de 22 a 26 de Abril

“Agora devo confessar, e sinto que no fundo era eu que queria deixar mais assuntos delineados, mais detalhes escritos, do que eles queriam, para começar a organizar-me, porque confesso que este teatro e a dimensão que irá tomar, e tudo o que irá envolver, hoje me está a deixar receosa de não ter tempo para o

concretizar. Uma vez que, na sexta-feira à tarde aproveitei para conversarmos de novo sobre o teatro e de ter conversado com a educadora e de a Fernanda me fazer ver que neste teatro está um grande projeto que está a emergir todo deles, eles que começaram a levantar questões e a colocarem as hipóteses. Neste momento, ainda não avançámos mais para o projeto de quererem fazer um teatro.”

Este foi o ponto de partida e o grande sentido do projeto, de quererem, também, realizar um teatro, semelhante àquele que tinham assistido.

- *Planificação e lançamento do trabalho*

No dia 26 de Abril, acabámos de decidir as personagens ainda antes de realizarmos a organização do projeto, porque as crianças estavam muito agitadas e só conversavam sobre as personagens, o teatro, as falas, a música que senti necessidade de as acalmar, de entenderem que todos vão ter uma personagem e daí partir para a seleção das personagens, como forma de os reconfortar, deixar escrito para que pudessem lidar melhor com toda a ansiedade que se tinha gerado.

Neste dia escrevemos os nomes e começámos a planificar a realização do trabalho e comecei por lhes questionar “para quem vamos apresentar o teatro?” e a B (5 anos) responde-me: “Para o pai, a mãe” e o R (4:10) disse: “Para os irmãos!” eu conclui “então escrevo que vamos apresentar o teatro à família, aos pais é isso? E todos me responderam que sim. O J (5:6) logo a seguir perguntou “Onde vamos fazer o teatro?” e eu disse: “Boa pergunta Z, temos que saber onde vamos fazer o teatro”. As respostas foram só duas ou no quintal como sugeriu o R e a maioria, começou a dizer que queria

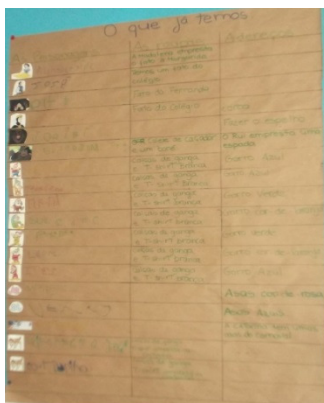
fazer no quintal ou no salão como sugeriu a J.O (5:5). Esta situação acabou por neste dia ficar resolvida através da votação onde a grande parte do grupo queria fazer no quintal.

No dia 29 de Abril continuámos a definir as personagens, porque havia crianças que tinham faltado e ainda estavam sem personagem. Neste dia recordámos quem era quem e deparámo-nos com um problema “Faltam meninos ter personagem!” a Fernanda perguntou se já tínhamos madrasta e na verdade apenas tínhamos a bruxa, assim a V (4:10) respondeu logo “Eu fico a Madrasta!” e eu continuei “mas continuam a faltar meninos, como resolvemos esta situação?” – ninguém respondia, ficaram em silêncio, olhavam uns para os outros, e eu perguntei-lhes – “Olhem, ajudem-me lá, como é que os sete anões souberam que a branca de neve tinha sido envenenada?” e a J.O (5:5) respondeu “foram os animais da floresta!” e a I disse: “Os bânmbis e os passarinhos” e a J.O completou “e as borboletas!” e o G.M (5:3) respondeu logo “Eu fico o bambi”. Desta forma, definimos as restantes personagens da história.

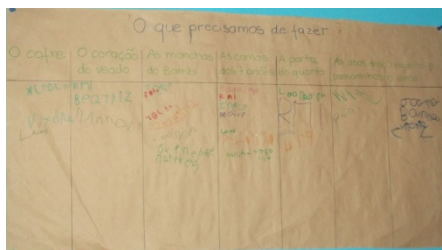
No dia 2 de Maio, voltámo-nos a reunir e a conversar sobre o que ainda nos faltava decidir sobre o teatro. A L (4:10) perguntou: “Como fazemos a casinha dos sete anões? O R: “Como fazemos os fatos? A M respondeu ao R: “Eu tenho a espada para o príncipe” e o J: “Eu tenho uma espada também para o caçador!” A J.O: “Como fazemos o coração? A B afirmou: “Temos que ensaiar a música!”. Ao longo destas conversas eu registei os diálogos deles e disse-lhes que tínhamos então muita coisa para organizar e comecei por estruturar a conversa. Perguntei-lhes o que já tínhamos e a M respondeu “A branca de neve!” e assim estruturámos que já tínhamos as personagens definidas, algumas roupas e adereços. Planificámos também “o que precisamos de fazer ” e quem fazia o quê. Algumas crianças queriam participar em tudo eu perguntei-lhes o que é que eles achavam se cada personagem elaborasse o seu adereço, mesmo que depois uns amigos ajudassem, para assim todos participarem.

Consoante algumas perguntas que eles ao início fizeram foi possível concretizar uma listagem de adereços que poderíamos construir para enriquecer o cenário do nosso teatro. Assim negociámos que com uma caixa grande podíamos fazer a casa dos sete anões e o R disse que as camas da casinha podiam ser as dos sete anões e neste momento resolvemos mais um problema que nos surgiu. As camas da casinha eram apenas duas e os anões eram 7, como é que fazíamos as restantes camas. A M disse logo: “Não fazemos camas!” e a M disse: “mas a Branca de Neve deita-se nas camas dos anões!” o J disse “Nina podia ser aquele cesto [e apontou para um pequeno cesto preto onde estavam alguns desenhos para se organizarem]” respondi-lhe que podia ser algum objeto semelhante àquele, mas que aquele cesto não podia servir e lembrei-me dos caixotes da fruta. “Sabem aqueles caixotes de madeira, onde nos mercados estão as frutas e as hortaliças? Assim parecidos àquele que o Z estava a dizer mas em madeira?” e a J.O disse logo “Sim, sim, sim Nina o meu avô tem lá mas um mas está partido!” o J disse que o avô também tinha e assim decidimos que íamos fazer as camas nos caixotes, contudo fui eu que pedi no mercado os caixotes e que levei para a sala, no dia 17 de Maio.

Foi somente no dia 17 de Maio que levei já estruturado os dois registos (Fotografia 13 e 14) para que cada criança preenchesse o seu nome (Fotografia 15).



Fotografia 13 – Registo “O que já temos”.



Fotografia 14 – Registo “O que precisamos de fazer”.



Fotografia 15 – As crianças a preencherem os seus nomes.

Conversei com a educadora que me sugeriu fazer escrever as tabelas em folha de papel crepe e que nas personagens colasse a imagem para eles à frente escrevessem os seus nomes.

Neste dia também foi também quando iniciámos a execução das tarefas propostas. Decidimos que as manchas seriam em cartão para colar nas costas dos dois bânbis e eu levei as manchas desenhadas e eles recortaram, escolheram a cor, amarelo e cor de laranja para pintar as manchas. Inicialmente era apenas a C e o G.M que iam elaborar, estes adereços para as suas personagens, mas como outras crianças queriam ajudar acabaram por colaborar nesta tarefa e escreveram o seu nome no registo.

A L e a M fizeram o cofre. Decidiram entre as duas que iam pintar a caixa de amarelo e contornar com vermelho.

No dia 20 de Maio a M com a ajuda da V (4:10), porque a L (4:5) não estava, continuaram a pintar o cofre e o R (4:10), o J (5:6) e a B (5 anos) negociaram entre os três como haveriam de fazer o coração (Fotografia 16). Na reflexão dessa semana refleti sobre este pequeno grupo que elaborava o coração do veado



Fotografia 16 – O R e a B a pintarem o coração.

“Na mesa onde estavam a desenhar o coração não se estavam a entender. No início negociaram quem desenhava, quem recortava e quem pintava, contudo o R e o J achavam os corações da B pequenos, tortos, e não se entendiam com o desenho. Quando foi o J a fazer a Beatriz dizia logo que o dele também era pequeno, o R afirmava que um coração também não era assim, até que chegou a vez de o R também desenhar e os colegas também não queriam o coração dele.

Em suma, quando me chamaram pediram-me para ser eu a desenhar o coração, porque eles não estavam a conseguir. [...] Apesar de eles terem sido muito estratégicos. Entre eles tentaram fazer, resolver o problema, e só no final é que me chamaram. Eu quando cheguei tentei perceber o que já tinham feito, como se não os tivesse observado, ouvi as explicações deles até que me pediram para eu fazer, para verem se ficava o meu. Assim, eu acabei por desenhar e fiquei a observar que entre os três recortaram e que também pintaram. Nesta situação senti que tinha sido eu a fazer, porém eu sei que fui o último recurso deles, observei-os a tentar resolver a situação e que no final também se conseguiram organizar, de modo a que todos fizessem o coração. Contudo, podia ter perguntado às crianças quem sabia fazer um coração e que ajudassem aquele grupo em vez de ter sido eu a fazer, esta sim também poderia ter sido outra estratégia.”

No dia 21 de Maio cada criança, que ia ser um anão, da história, pintou a sua cama. Neste dia o R (4:10), a B (5 anos), o A (5 anos) e a I (4:6) pintaram as suas camas, com trinchas e escolheram a cor que queriam pintar (Fotografia 17).



Fotografia 17 – O A e a I a pintarem as camas dos sete anões.

No dia 23 a M (4:4) e o V (3:10) pintaram as suas asas de passarinho. Estas asas foram desenhadas e recortadas por mim. No final da tarde conversámos e decidimos, que roupa, haveriam de trazer vestida para o teatro, para no dia seguinte fazermos os convites e realizarmos logo o pedido da roupa a cada criança. Foi também nesta conversa que olhámos para o nosso calendário do tempo e eu apontei o dia em que íamos apresentar o teatro aos pais, 30 de Maio, contámos quanto tempo ainda faltava e assim elaboramos o registo, agora completo e com uma alteração. O local que tínhamos



inicialmente definido, para apresentar o teatro, seria no quintal, porém como tivemos a oportunidade de utilizar o microfone no salão, neste dia também decidimos se íamos fazer o teatro com ou sem microfone. Todos quiseram com microfone e assim, elaborámos o novo registo. Para quem fazíamos o teatro, onde e quando.

No dia 24 as crianças que ainda não tinham pintado o caixote fizeram-no e não chegámos a fazer o convite (Fotografia 18). Neste dia tivemos que continuar com um registo, tivemos a expressão motora, e eu mesmo assim talvez pudesse ter perguntado quem me queria ajudar a escrever o convite, mesmo que fosse no quintal, onde estivemos um pouco antes do almoço, e não o fiz. Em suma quem escreveu o convite fui eu. Mostrei à Fernanda e na segunda-feira, sem falta tinha que os entregar aos pais, porque o tempo já era muito pouco.

Pais,  
  
Queremos convidar-vos para assistirem ao nosso teatro da Branca de Neve e os Sete Anões, no dia 30 de Maio às 16h.

Fotografia 18 – Convite aos pais.

Dia 28 às 9h15 já estávamos na sala prontos para começarmos a terminar de realizar os nossos adereços e realizarmos pela primeira vez o ensaio. As primeiras conversas na roda foram:

**“J.O (5:5)** Ai ainda nos faltam algumas coisas!

**J.B (4:5)** O meu espelho!

**V (4:10)** A coroa!

**Eu** Oh Vitória nós tínhamos planeado fazer uma coroa? É que não temos nada registado!

**V (4:10)** Oh mas a madrasta tem uma coroa!

**Eu** então temos de ver como vamos fazer a tua coroa.

**L (4:5)** Nina, eu ainda não pinte a minha cama.

**R (4:11)** Ah a casa! Eu escrevi que pintava a casa dos sete anões!” (Reflexão semanal de 27 a 31 de Maio).

Assim, nesta manhã e como descrevi na reflexão a organização deste dia foi:

“Eu fiquei numa mesa com a V para negociarmos como haveríamos de fazer a coroa, também a J.B (4: 5) que forrou um pedaço de cartão com papel alumínio. A C (5 anos) ajudou a L (4:5) a pintar o caixote, a Fernanda ficou na área da pintura com um pequeno grupo de crianças que pintou a casa.” (Fotografia 19).

Também a escolha da folha de alumínio para forrar um pedaço de cartão que tinha em casa, para fazer o espelho, foi ideia minha, conversada com a educadora. Quando apresentei o rolo de alumínio estiquei em frente à J.B (4:5), (Fotografia 20) para lhe perguntar o que ela achava, se queria colar este



Fotografia 19- No momento em que várias crianças pintaram a casa.

papel, ouvir a opinião dela e ela disse-me logo “Eu quero este papel para o meu espelho!”. Assim, expliquei-lhe que não poderíamos puxar a folha porque rasgava logo, na verdade tirei um pedaço da folha para ela rasgar e observar que se rasgássemos a folha ficávamos sem o efeito no espelho. Eu esticava a cola e ela com os dedos colava sobre a folha e o papel.

Com a elaboração da coroa da V (4:10), que não tínhamos planeado fazer aconteceu, como descrevi na reflexão:

“Quando a V se lembrou de fazer a coroa, e de eu ficar um pouco apreensiva com aquele pedido. Pensei “como é que fazemos uma coroa? Teremos todos os materiais? Teremos tempo?”



Fotografia 20 – A J.B a colar o papel alumínio, no seu espelho.

fiquei francamente um pouco apavorada e num entanto entre as duas conversámos como haveríamos de fazer e ficou mais um adereço para a área da casinha. Pois, todos os adereços que realizámos no final ficaram na área da casinha. A V queria a coroa em papel, e eu disse-lhe que em papel depois de pintado poderia não dar, ser frágil, e levei para a mesa um pouco de cartão e ela disse-me logo “com este já dá”, então, medimos a cabeça dela, fizemos uma marca ela cortou e no final quis fazer uns bicos e pintou de amarelo e contornou de vermelho. “Ficou mesmo a coroa da madrasta!”- disse a V a sorrir, a olhar para o resultado final.” (Fotografia 21).

No final da manhã ensaiamos como haveríamos de apresentar o teatro aos pais. Sentámo-nos toda na roda e conversámos sobre o ensaio. Como a B tinha pedido música eu retirei alguns versos cantados, da história da Branca de Neve, de uma coleção do pingo doce “histórias de encantar”, para que pudessem cantar.



Fotografia 21 – A V a construir a sua coroa.

Eu levei as diferentes partes do teatro organizadas, porém foi em grupo que decidimos tudo. Eu comecei por lhes perguntar quem era, na história, a personagem que aparecia primeiro, o que ela fazia, e em seguida? E o que ela dizia? E o que acham de nesta parte a Branca de Neve que aparece cantar, com a música, este verso:

“Uma princesa bonita  
Mostrou que a sua grandeza  
Está na simplicidade  
E não na sua beleza”

E a madrasta o que diz? O que pergunta ao espelho? O que responde o espelho?

Em suma, foi desta forma, sempre, a lhes perguntar e também com a ajuda do que eu já levava, minimamente, estruturado que construímos a peça assim como o que cada criança dizia em determinada altura.

Neste momento reparei que eles continuaram sempre com a referência do teatro que tinham assistido, elaborado pelas educadoras, na construção do nosso teatro. “**J (5:6)** Nina nesta parte a M pode dar mesmo uma dentada na maçã de verdade e depois quando acorda deita-a fora! Como a Fernanda fez!”.

No dia 29 continuamos a realizar o ensaio, agora mais completo, uma vez que utilizámos alguns adereços. Ensaíamos no salão, como haveríamos de entrar, a apresentação que cada criança ia fazer, o que eu também iria dizer aos pais, assim como as ligações que eu faço nas diferentes partes, quando estamos no palácio, “entretanto na casa dos sete anões” de maneira a que haja uma ligação e as crianças estejam atentas.

Para este dia tínhamos planeado fazer um bolo de morango, com a receita que a Leonor tinha trazido, porém a educadora não considerou que fosse uma boa ideia porque as quantidades podiam não ser adequadas, conclusão não chegámos a preparar o bolo para o dia da apresentação do teatro. Assim, combinámos que faríamos o bolo na sexta-feira de manhã, e à tarde lanchávamos no quintal, para a minha “despedida”.

Deste dia 30 posso descrever, que foi dos dias mais difíceis que passei, dos mais traiçoeiros que vivi. Neste dia apresentei-me ao colégio com dores de estômago, cheguei a vomitar, em suma neste dia e até ao final da semana fiquei com uma virose, porém, realizámos o teatro!

Enquanto dormiam a sesta eu, a auxiliar e a educadora, transportámos as cadeiras, e quando as crianças acordaram cada uma levou para o salão o adereço que tinha construído.

Fomos lanchar, um pouco mais cedo que o habitual e as crianças começaram a demonstrar um pouco de ansiedade “Nina é a seguir o teatro?” – perguntava-me a M; “ Nina os pais já chegaram? – perguntava-me a R.B.



Na sala vestimo-nos, enquanto a Fernanda colocou os adereços no salão e fomos para o corredor (Fotografia 22).

A apresentação do teatro, aos pais, foi realizada pela educadora. A educadora referiu exatamente o que tínhamos planeado, como tinha surgido a ideia de fazer o projeto sobre o teatro, o que planeamos o que cada um fez e terminou a conversa com a entrada de todos que se apresentaram e começou o teatro (Fotografias 23 e 24).

Fotografia 22 – O nosso cenário.



Fotografia 23 – O momento da realização do teatro. Os sete anões tinham chegado a casa.



Fotografia 24 – Momento em que aparece o príncipe para salvar a Branca de Neve.

### 3.4.3. Análise do contexto educativo para a intervenção no Jardim-de-Infância

Embora o modelo do MEM não seja utilizado na sala onde estagiei, resolvi utilizar alguns aspetos do mesmo para avaliar a minha intervenção neste contexto, tendo em conta a temática do relatório. Eu e a educadora fizemos uma recolha e preenchemos

o perfil de acordo com as opções, assim quando analisar cada área do perfil irei fazer referência às opções selecionadas (Apêndice A).

Ao longo deste subcapítulo irei fazer não só uma análise sobre o projeto anteriormente descrito como uma análise à minha prática no contexto de Jardim-de-Infância, com o auxílio do Perfil de Implementação do modelo nas seguintes áreas: cenário educativo, circuitos de comunicação e trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos de produção, de pesquisa e de intervenção, sempre com um especial enfoque na temática do relatório.

- *Cenário educativo*

Quanto ao cenário educativo podemos fazer uma interpretação dos resultados preenchidos nesta área entre mim a educadora no final da PES I.

No preenchimento do perfil, na área do cenário pedagógico, existiu uma grande diferença de opções, porque quando preenchi este perfil existiam instrumentos de pilotagem, por exemplo, que a educadora ainda não tinha introduzido, como foi o caso do mapa de tarefas. Assim, nesta primeira recolha seria impossível preencher algumas das áreas de organização e gestão cooperada, visto que alguns instrumentos sustentam esta organização. Por exemplo, realizar um balanço semanal em conselho, sem o diário, seria não ir de encontro a alguns princípios desta organização que visa o desenvolvimento sócio-moral devido às interações, às ocorrências significativas, do dia-a-dia da criança que são escritas e neste momento analisadas o que, poderá levar à construção de regras de vida. Na realidade existem situações como: “Perceber as consequências do que se fez: ajudo o grupo a compreender as consequências possíveis dos seus actos e Estimulo as crianças a imaginarem-se no lugar do outro”, que são

possíveis, de trabalhar mesmo sem ser neste balanço semanal, daí a minha opção ter coincido com a segunda recolha.

Nas áreas de trabalho ao analisar de forma abrangente, existem áreas que, de acordo com o MEM, não existem ou não estão devidamente preparadas, nomeadamente o centro de documentação, local que deveria ter, por exemplo, ao alcance das crianças registos de projetos anteriores, também um laboratório de ciências e matemática e ainda uma oficina de construções e carpintarias, áreas estas que deveriam de disponibilizar, por exemplo, materiais reais e assim proporcionar experiências que correspondessem ao princípio: “Os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos”. As minhas opções nesta área, como nas restantes, tiveram um registo de 1 e 4, pois este perfil foi preenchido relativo a um dia e interpretei, não sei se de forma correta, o 1 como “ não ter utilizado” e o 4 como “ter utilizado”.

Assim, das seis áreas de trabalho que uma sala MEM desenvolve, apenas duas fazem parte do cenário pedagógico onde estagiei, contudo não estão organizadas, como geralmente lemos em diversos descritivos sobre o espaço educativo MEM. Também por isso algumas áreas como “A oficina da escrita e reprodução” ser uma área que existe na sala, denominada como a “área da escrita”, mas que não integra alguns dos materiais, nem o espaço, designados para esta área.

O início da minha prática na PES II começou por introduzirmos a área da escrita e começámos por conversar sobre esta ideia e a estruturar um plano, nomeadamente com as diretrizes de um trabalho de projeto. Como descrevi na reflexão “Na segunda-feira conversei com eles sobre esta ideia e pedi-lhes opinião. Fundamentei a minha sugestão e a J.O disse: “Nina gostei muito da tua ideia!””. Na verdade ninguém se opôs a R disse que já estavam a ficar crescidos por isso é que já estavam a começar a escrever, e associaram logo a área da escrita às caixas dos nomes e ao computador.

Neste momento ainda elaborámos um inventário com o que já tínhamos e gostávamos de ter. Iniciamos bem este projeto de intervenção e num entanto, com o tempo foi-se perdendo o interesse, porque eu também não incentivei mais a utilização desta área.

Fizemos uma caixa para as canetas, lápis, ilustrámos as caixas com letras que recortaram, cada criança identificou o seu caderno, fizemos um ficheiro de imagens, tínhamos um pequeno móvel de suporte, um pequena mesa e um banco e num entanto foi uma área que eu também não incentivei mais à sua utilização e tanto que eles sempre demonstraram interesse em escrever, assim como na elaboração desta área. Já tínhamos computador que acabou por nunca funcionar, devido a alguns problemas técnicos e também não questionei, informei as crianças desta situação para que pudéssemos arranjar uma solução. A divulgação da área também nunca chegou a ser negociada por todos, apenas escrevi um registo e coloquei-o num placar, para os pais poderem ler.

Na antepenúltima semana do meu estágio foi quando refleti, devido à breve reunião com a educadora e com a professora que “se eu as estivesse lembrado da área da escrita elas teriam ido escrever nos seus cadernos, porque gostam muito. Para elas escrever é como se fosse um jogo das letras, elas apontam, descobrem que determinada letra está numa palavra e noutra e riem e divertem-se tanto e na realidade esta é uma área que eu tenho de voltar a incentivar.”. A semana acabou por passar, com a azáfama do projeto do teatro da branca de neve, que acabámos por não utilizar mais a área da escrita.

Na rotina diária e semanal no “Acolhimento em conselho e planificação” coloquei a opção 3 pois, apesar de ter uma planificação diária, tentei todas as manhãs planificar, negociar o que íamos fazer, contudo um 2 seria mais apropriado, uma vez que neste momento da manhã é quando podíamos utilizar dois instrumentos de pilotagem como *o registo*: “quero mostrar contar ou escrever” e ainda por exemplo “o



plano dia” ou “a lista de projetos” e estes são instrumentos que ainda não existem na sala.

No que respeita ao cenário pedagógico, na área dos instrumentos de pilotagem, houve uma mudança que proporcionámos na sala, foi ao mapa das presenças. Inicialmente este mapa era muito grande, realizado num papel cenário com grandes dimensões. As crianças ao seguirem, com o dedo, a linha do seu nome acabavam por desviar o sentido, em especial nos últimos dias do mês. Assim, na PES I através de uma reunião com a educadora, e com a professora cooperante, em que analisámos este comportamento das crianças, propôs-me melhorar aquele instrumento. Na PES II concretizámos um novo mapa das presenças (Fotografia 25), que existe nas salas MEM, com a finalidade de dar mais intencionalidade a este instrumento. Cada criança

pertencia aquele grupo, elas chamavam-se umas às outras, elas auxiliavam-se na marcação da sua presença, elas ao olharem para o mapa, observam logo quem não estava, devido ao facto de as marcações serem mais juntas, do que anteriormente.



Fotografia 25 – Novo mapa de presenças.

Transcrevo uma passagem, da reflexão semanal de 15 a 19 de Abril, que realça a importância, a

intencionalidade, que dei a este instrumento, acabei por refletir o seguinte:

“Na quinta-feira, assim como planeei, no momento de transição pedi às crianças mais velhas que ajudassem os amigos a marcar as presenças (Fotografia 26).

**Eu M** não te importas de ires ajudar a M a marcar a presença? (Ela nem me respondeu, abanou a cabeça com um sorriso e foi logo a correr para o quadro)

**M (4:5)** Nina eu também ainda não marquei.

**J.B (4:5)** Nina eu também não!

**Eu** Então vão ter com a M que ela ajuda-vos.

Já reparei que neste momento da manhã quando eu questiono uma criança se já marcou a presença existe sempre outra que me ouve a perguntar e me informa logo que também ainda não marcou e assim acabam por se recordar e irem marcar.



Ter feito este pedido à M foi intencional

Fotografia 26 – O momento da marcação das presenças.

assim como ter ficado de longe a assistir a este momento. A M dizia: “é assim, tens de fazer assim (e corria com o dedo na direção da linha) e tens de olhar para a seta (que os ajuda a orientar, na vertical, o dia correto)” e como este momento correu tão bem desviei a minha atenção e continuei a ajudar a arrumar a sala. No final, informou-me com um ar tão satisfeito, descontraído, a sorrir, que já tinha terminado e até me pareceu que tinha ficado à espera que eu lhe continuasse a pedir que fizesse mais alguma coisa porque ficou a sorrir de pé a olhar para mim.

**M (4:11)** Nina olha, (e apontou para o quadro) já está! Já marcaram quase todos!

**Eu** Muito obrigada M. Vai sentar, vai buscar um livro e podes sentar. Já foste à casa de banho?”

Promover este género de interações entre as crianças, onde aprendem em conjunto, tornam-se autónomas, assumem responsabilidades específicas é também promover a comunicação entre pares. Nesta relação entre pares as crianças ao

discutirem uma ideia, ao se explicarem, acabam por também se apropriar da importância sobre o ato comunicativo.

- *Circuitos de comunicação*

Referi como objetivo a introdução dos circuitos de comunicação a importância que teria focar-me nos tempos das comunicações e na verdade foram em muitos os momentos, no final da manhã que tentei seguir alguns dos princípios do MEM, nomeadamente o ponto 5 “A informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação dos saberes e das produções culturais dos alunos”. Foram muitas as manhãs em que quando alguma criança me pedia para mostrar um desenho aos amigos, alguma construção sempre tentei responder e incentivar a esse pedido e nos momentos de grande grupo, antes do almoço, conversávamos sobre o que tínhamos feito, e era quando mostrávamos algum produto.

Na reflexão da semana de 06 a 10 de Maio descrevi um momento que considero que vá de encontro a um momento de partilha, do modelo:

“Durante a manhã ainda outros se juntaram a eles, depois diziam-me que tinha de ser segredo, para ser surpresa aos amigos, vinham-me dizer ao ouvido que também iam cantar e assim, ficaram muito envolvidos nesta brincadeira até à hora de mostrar aos amigos. O R explicou como tinha surgido aquela ideia e José disse que também queria fazer e então também tinha ido arranjar uns objetos. Durante este tempo cantámos canções que eles escolheram e tínhamos os sons que o R e o J faziam com os objetos. Assim, este momento com o grupo correu muito bem, todos cantaram, participaram e o R e o J sorriam e cantavam com um ar muito satisfeito”.

Este momento tornou-se tão vivido também pelas restantes crianças que já todos queriam fazer algum som. Ir à área da casinha buscar objetos para também fazerem de instrumento, como o R e o J, ou seja, como normalmente só mostram os desenhos e mais nada se desenvolve acerca do desenho, já todos queriam também mostrar algo.

O facto deste género de comunicações não ser muito frequente, levou a que as crianças ficassem ansiosas por também querer mostrar alguma coisa. No dia seguinte a M, foi uma menina que queria muito ter mostrado algo, pediu-me logo de manhã se hoje podia ser ela a mostrar alguma coisa.

Os momentos de grande grupo sempre foram um pouco complicados de gerir. Várias foram as reflexões que fiz acerca destas interações em grande grupo. Porém considero que sempre tentei ter estratégias que resultaram com este grupo.

Quando levava uma história planeada, um jogo, uma conversa, um pouco à semelhança do papel do adulto no currículo do High-Scope, por vezes não corria como esperava, porque apesar de levar tudo muito bem planeado e de tentar antecipar estes momentos era sempre uma incógnita e como estava tão cingida pela planificação acabava por não ser mais espontânea. Porém com o passar do tempo e como anteriormente descrevi decidi ser um pouco mais atenta, como refleti na reflexão semanal de 29 a 03 de Maio:

“É importante que eu circule pelas áreas, que estimule as atividades e que até elabore breves registos do que se passa (Niza, 2007), do que eles conversam, de um conflito, para que, por exemplo, no momento de grande grupo, antes de almoço, possamos conversar sobre determinada situação. Assim, eu teria uma situação que tinha partido da vivência deles para partilharmos e discutirmos em

conjunto. Apesar de eles terem quase sempre algo para partilhar, eu também tenho que estar atenta ao que se passa durante a manhã para que possamos conversar sobre as experiências da manhã. Tenho que encarar estes momentos como uma oportunidade de partilha, resolução de problemas”.

Ainda nesta reflexão descrevi uma passagem sobre o meu papel, sobre a minha postura num determinado momento e que foi uma estratégia, uma forma de eles se envolverem mais e de os acalmar, porque cada vez que tomávamos decisões, ou conversávamos sobre o teatro o entusiasmo era muito e era difícil controlar as conversas eu acabei por descrever esta situação:

“Na quinta-feira em vez de estar constantemente a chamar atenção, a ralar sempre com os mesmo, pois também foi uma observação que a educadora me fez e na qual eu percebi, pois foi de encontro à reunião que tivemos com a professora no dia 22 de Abril em que refleti essa situação. O facto de estar sempre a chamar atenção a uns, disperso os restantes, que poderiam estar envolvidos, por exemplo. Eu reconheci o que a educadora me explicou e conversei com a Fernanda, pois eu sentia que estava a ralar muito, a dar muita importância a determinadas atitudes na roda e que acabava por no extremo ralar, falar um pouco mais alto com eles, já sendo eu também no desespero, e a sentir o descontrolo do grupo. Assim, na quinta-feira mantive outra postura.

Nos momentos de grande grupo cantei, fiz rimas, tentei colocar vários tons de voz, consoante a situação. Quando comecei a falar do teatro, por exemplo, imitei a voz da bruxa má e perguntei-lhes do que seria que íamos nós agora conversar e eles disseram logo que era sobre o teatro da branca de neve, muito

entusiasmados. Senti que foi mais fácil, não deixei de falar sobre as regras, mas tentei relativizar algumas situações e tentar ao máximo mante-los ativos nas conversas.

Esta situação que descrevi remete-me para uma passagem que li sobre a autoridade que, apesar de ser uma investigação elaborada sobre o comportamento dos pais com os filhos, considero que é pertinente frisá-la pois sinto que é semelhante para o educador. Os autores Stevens Jr., Hough e Nurss escreveram “os pais com autoridade exerciam um controlo firme se bem que com alguma flexibilidade; estabeleciam padrões de comportamento, mas dialogavam com o filho; valorizavam a sua vontade própria e o seu autocontrolo (...)” (1993/2010. p. 765) esta passagem remete-me também para a minha atitude com as crianças, onde tento sempre ser firme quando falo a serio, quando conversamos sobre as regras, onde procuro saber o que se passa, o que eles sentem de modo a contribuir assim para um ambiente securizante.”

Transcrevi grande parte desta reflexão, porque a considero muito importante na minha formação, no meu processo de aprendizagem, uma vez que me fez reformular a minha intervenção.

A nossa voz, a nossa exposição oral é uma ferramenta de trabalho muito importante e considero que nesta descrição está transcrita essa importância, a importância de uma atitude dialogante para com as crianças. Não resolvia nada quando ralhava, quando falava mais alto e num tom repreensivo, porque o retorno dessa minha atitude nunca foi positivo. O retorno começou a ser mais positivo quando eu até brincava com os meus tons de voz, quando falava em modo segredo, quando todos falámos em modo segredo e eles respondiam muito bem a estas estratégias.

- *Trabalho de projeto*

Muitos são os comentários que poderei fazer sobre a realização deste projeto. Ao longo da descrição algumas foram as situações que não me agradaram fazer e que não vão de encontro à pedagogia do trabalho de projeto e foi devido à gestão do tempo, que não consegui mediar o projeto de outra forma. Refiro a palavra tempo, porque considero que este foi o fator mais complicado de gerir. Desde o início esta foi a minha preocupação. Não termos o devido tempo para as dimensões que tomam este género de projetos.

Havia dias que já estavam agendados, dias em que tinham de ser planeados momentos relacionados com a altura que se estava a viver, nomeadamente com o dia da mãe. O projeto do morangueiro também tinha que ser terminado e continuarmos a conversar sobre ele. Os registos que elaborávamos, após uma visita. Estes registos tinham que ser feitos com o devido tempo, para que quem quisesse participar, fazer perguntas o pudesse fazer. A peça de teatro que fomos apresentar à creche, em consequência do projeto que esta valência fez durante o mês de Maio.

Em suma, existiram inúmeros compromissos que tiveram de ser realizados e o projeto foi adiando até ao momento em que tinha mesmo que ser feito, nomeadamente a partir da 7ª semana. Durante este tempo as crianças nunca esqueceram, porque conversávamos sobre a sua realização, porém desde o início que existiram falhas da minha parte.

O planeamento do projeto demorou muito tempo a ser feito e não se realizou da forma mais completa. “Um projeto pressupõe a representação, na mente, de um produto, a sua significação e a antecipação de um processo.” (Guedes, 2011, p.5), faltou-me fazer esta representação, como refere a autora. Eu vivi muito este projeto fase por fase e se

tivesse realizado uma antecipação de todo o projeto até o planeamento das semanas, desde o ponto de partida, poderia ter sido diferente.

Se a realização deste projeto tivesse sido feita atempadamente até poderíamos ter realizado uma parte mais investigativa, para complementar o momento da apresentação da peça aos pais, “o que já sabem sobre o teatro? O que temos de saber para fazer um teatro?” e assim realizaram-se todos os adereços que precisávamos, sem grande pesquisa, por mais aprendizagens, competências e vivências que podemos ter tido ao longo da fase da execução.

A fase de execução, das tarefas a que nos propusemos fazer, também não correu como previsto. Não fiquei satisfeita por ter sido eu a fazer os convites, em não me ter conseguido organizar de modo a que com um pequeno grupo os realizássemos. Assim, como na escolha de alguns materiais ter sido eu a fazê-lo, porque de facto senti que tinha de ser eu a adiantar mais. Também por ter recortado e ter feito as asas dos passarinhos, ter sido eu a ir sozinha ao mercado buscar os caixotes, foram de facto algumas as tarefas que antecipei e sei que não foram as corretas. Estas situações acontecerem, pois não concebemos um plano de trabalho muito completo, não existiu uma completa antecipação de todo o projeto.

Quando lemos “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”, analiso que este parâmetro não foi de encontro à minha prática, pois muitos momentos da concretização do projeto teriam sido diferentes se tivesse realizado uma representação mental de todo o projeto.

Não obstante, pretendo realçar, como referi anteriormente de acordo com Guedes (2011), que este projeto é de natureza técnico-artístico e que inúmeras foram as experiências que este grupo, iniciante, viveu. Assim, segundo Nóvoa (1989, p.14)



destaco “a importância da expressão dramática como prática libertadora das capacidades de expressão-comunicação, ou como espaço de estímulo à criatividade e à imaginação”. Com este tipo de projeto foi possível desenvolver a expressão e a comunicação através da expressão dramática.

Juntos, escrevemos, construímos, as falas de cada personagem. Neste momento muitas foram as competências subjacentes no domínio da linguagem oral. As crianças descentraram-se e envolveram-se na construção das falas. Este momento de grande grupo foi muito rico pois eles completavam as ideias uns dos outros, eles faziam sons, cantavam, o que cada personagem fazia, em cada parte da história. Quando entravam os sete anões em casa, quando a bruxa deu a maçã à Branca de Neve, em cada momento da história eles ajudaram na construção das falas. Considero que este foi um dos momentos altos ao nível da promoção do desenvolvimento e da linguagem nas crianças. O meu papel foi de mediar, escrever, junto a eles, proporcionar-lhes um ambiente linguístico rico, de lhes expandir as suas produções.

Como referi muitas foram as minhas atitudes que não vão de encontro à metodologia do trabalho de projeto, porém, de acordo com a área “projetos”, do perfil de utilização, foram muitos os parâmetros que utilizei e tive sempre presentes. Nomeadamente com a clarificação “do trabalho previsto, com a vista à sua utilização, apropriação, intervenção e difusão” ou ainda quando concebemos um plano de trabalho e distribuimos tarefas e atribuimos as responsabilidades. Todavia, como descrevi no subcapítulo anterior, aconteceu termos utilizado a “votação” para decidirmos onde íamos fazer o teatro, ou seja, não utilizei uma interação dialógica, que é um dos parâmetros avaliados no perfil.

Ao realizarmos uma votação estamos a inibir a comunicação, a atitude dialógica. É a forma mais rápida de resolver uma questão, mas dela não se retira nenhuma

aprendizagem para as crianças. É não ouvir as suas opiniões, os seus argumentos para chegarmos a um consenso.

A negociação, com as crianças, por vezes não é fácil, e em especial nas decisões que tem de ser tomadas em grande grupo. Senti esta dificuldade diversas vezes, porque sempre tentei utilizar a negociação, como forma de chegarmos a uma decisão final, a um consenso.

Ao estar a fazer esta reflexão, recordo-me de mais uma atitude minha. A escolha das personagens, para o teatro da branca de neve foi elaborada por ordem, ou seja, a primeira criança que escolheu ser a Branca de Neve ficou com essa personagem. O J que se antecipou pediu para ser o príncipe e ficou logo ele e quando o Afonso também quis ser o príncipe eu respondi-lhe com um sorriso “O J já escolheu primeiro”. Interroga-me agora. Até que ponto também esta minha atitude, foi para resolver a situação de uma forma fácil? Nessa semana acabei por refletir que a escolha das personagens tinha sido relativamente fácil, sem grandes conflitos, apesar de algumas crianças se terem manifestado e de se terem confortado com uma resposta semelhante, à que descrevi.

Na verdade, não houve diálogo algum, nenhuma negociação, logo esta estratégia de “ser o primeiro” também não se torna nada justa e também não vai de encontro a uma prática democrática. O que poderia ter sido feito era uma listagem das personagens e se houvesse mais que uma criança, para determinada personagem, teríamos que levantar hipóteses, por exemplo, “como é que resolvemos esta situação? Na história só há um príncipe. Vamos pensar como é o príncipe da história. Será parecido ao José? E porque?” e para este género de diálogo, de negociações, é necessário tempo para permitirmos as respostas das crianças.

A última fase do projeto não correu conforme as minhas expectativas. No dia 30 não me sentia bem, como referi na descrição do projeto, e fiz um esforço enorme para na parte da manhã contar a história à creche, com entusiasmo com motivação e sei que o meu empenho foi, de longe, aquele que consigo demonstrar nestes momentos. Na parte da tarde, a educadora conversou comigo e perguntou-me se eu queria apresentar o teatro aos pais e já não recordo se respondi que não, só sei que foi a primeira vez ao longo desta minha fase académica que não consegui mesmo encarar e ultrapassar uma situação como esta. Na reflexão semanal de 27 a 31 de Maio, descrevi:

“Estava planeado ser eu, num entanto depois de conversar com a Fernanda de eu de facto não estar nada bem disposta, na verdade sem muita disposição, apática não me sentia confiante naquele momento para conversar com os pais. Para estar minimamente descontraída para explicar aos pais como tinha surgido a ideia, explicar-lhes quem fez o quê e até comunicar aos pais um pouco deste meu percurso com os seus filhos e com todos.”

No final do teatro aconteceu a educadora pedir uma salva de palmas para mim e eu descomprimir completamente e não consegui conter as lágrimas de tanta tensão que vivi naquele dia, em lidar com todos os sentimentos, e de no fundo sentir que esta também tinha sido uma experiência muito boa para as crianças e para as famílias, que me felicitaram, que disseram à educadora que tinham gostado muito do teatro e de ter comentado com a coordenadora pedagógica o quanto a peça tinha corrido bem.

Nesta fase, e de acordo com os perfil de implementação do modelo na área “projeto” onde avaliamos “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.) ” poderia ter realizado um inquérito aos pais, ou uma entrevista, como forma de avaliar o projeto, ou ainda ter feito um balanço com as crianças sobre todo o processo do projeto mas não o fiz.

Esta avaliação, realizada com as crianças, teria sido muito benéfica quanto à promoção da linguagem e da comunicação. Eles descreviam-me o que mais tinham gostado, o que podíamos ter feito melhor, o que não gostaram e com eles termos feito um balanço sobre este projeto. Termos em conjunto discutido sobre a nossa apresentação, como forma de analisarmos os nossos atos e desta forma também consolidarem as aprendizagens que fizeram desde o início.

Pondero que para além de muitas aprendizagens que eu fiz as crianças também tiveram vivências muito importantes. Ao ler o texto de Katz (2006) “Perspetivas atuais sobre a aprendizagem” a autora refere no primeiro princípio o que deve ser aprendido. Considero que os quatro tipos básicos de aprendizagem que a autora se refere foram abordados. Os conhecimentos, por exemplo, quando conversamos sobre as regras do teatro e de eles serem os próprios que as utilizavam para alertar os amigos que: “não podes estar de costas!”. As capacidades da expressão plástica, de pintar, recortar, desenhar, de criatividade, as sociais, foram inúmeras as capacidades abordadas durante o processo do projeto. A predisposição foi constante. As crianças queriam fazer mais, sugeriram mais, estiverem sempre muito predispostas a realizar todas as tarefas que planeamos. Por fim, os sentimentos que viveram durante a execução do projeto, mas em especial antes, durante e depois da divulgação da peça aos pais.

Quanto ao preenchimento do perfil eu na PES I, como não realizei nenhum projeto não o preenchi e como não assisti a nenhum projeto desenvolvido pela educadora cooperante, não tenho como comentar as opções escolhidas.

Em suma, considero que consegui promover, em muitos momentos das três áreas do perfil de implementação, a comunicação e a linguagem nas crianças, porém existiram muitas atitudes, como descrevi e analisei ao longo deste subcapítulo, que forem inibidoras desta promoção. Contudo, analisarmos a nossa prática, é modificar consciencializarmo-nos do que não foi positivo e esta é uma conclusão que retiro desta análise.

Quanto ao preenchimento do perfil teria sido vantajoso no início da PES II ter analisado com a educadora as nossas escolhas, uma vez que não realizamos preenchimentos do perfil em conjunto, para que pudéssemos ter discutido as nossas escolhas. As discrepâncias nas opções foram muito evidentes e se tivéssemos conversado sobre cada área teríamos aprendido mais.

Teria sido muito útil, termos analisado em conjunto, por exemplo, o perfil de mobilização dos princípios orientadores, pois é onde se verifica alguma discordância, uma vez que determinados princípios estão relacionados a áreas, ou a organizações diárias de tempo, que não estão implementadas, nesta sala. Por exemplo, no princípio: “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” está implícito um uma metodologia de trabalho muito importante no MEM que são os circuitos sistemáticos de comunicação. Existe uma sistemática valorização dos saberes, da partilha de conhecimentos, de aprendizagem, de experiências, através do momento de comunicação que é diário, após a realização de atividades e projetos. Este momento é de grande importância para a uma construção social dos saberes. (Rodrigues & Filipe, comunicação pessoal: Sábado Pedagógico - *A Sintaxe do Modelo Pedagógico Movimento da Escola Moderna*, 27 de Outubro de

2012). Ou seja, se tivesse elaborado esta reflexão com a educadora logo no início da PES II, talvez a minha prática tivesse sido diferente com a implementação de algumas áreas do perfil do modelo do MEM.

Questiono-me. Como é que nós podemos implementar este modelo? Bastaria seguirmo-nos pelo perfil, estudar as finalidades do modelo, entendê-las e aplicarmos de acordo com as diferentes áreas do perfil? Ou seria preferível fazermos o curso de iniciação ao modelo? Com a informação que li acerca do curso, realizá-lo seria não só benéfico para mim, como profissional e para melhorar a minha prática, assim como para as crianças. Teríamos acompanhamento, seríamos avaliadas, teríamos que estudar diversa documentação, partilhar, e no final aplicar o modelo no seu todo. Uma das grandes aprendizagens que fiz ao analisar este perfil é que tudo está relacionado e que se não entendermos e executarmos as finalidades do modelo jamais o poderemos utilizar, ou dizer que o aplicamos, somente por existir na sala o cenário pedagógico e a planificação semanal a descrever os tempos do MEM.

## **Capítulo 4**

### **Considerações Finais**

Com a realização deste relatório propus-me relacionar as problemáticas, que me suscitaram nas ambas as valências, com a promoção no desenvolvimento da linguagem e da comunicação. Esta promoção acaba por ser transversal nas diversas áreas do desenvolvimento, porém ao longo do relatório analisei, esta promoção, na minha prática em duas vertentes: no espaço e materiais no berçário e no perfil de implementação do MEM, para determinadas áreas, no jardim-de-infância.

No enquadramento teórico acabei por analisar e refletir a importância da temática na perspetiva de uma construção social e cultural das crianças. Foi desafiante procurar, analisar a minha prática e aperceber-me do quanto esta construção esteve presente. Ao realizar na metodologia os objetivos das problemáticas que levantei, muitos são direcionados a esta dimensão do dever cívico, numa abordagem ecológica essencial à construção social e cultural das crianças.

Foi ao trabalhar, em ambos os contextos, com materiais recicláveis, com o aproveitamento de tintas, e de vários objetos da sala para a realização do projeto, existir uma grande interação com toda a comunidade educativa, que envolvemos as crianças num “processo dinâmico de relação com o meio, em que o individuo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (Ministério da Educação, 1997, p.31).

Relativamente à caracterização descrita da ação educativa considero que foi pertinente caracterizar não só os grupos como os espaços e interligar com a temática. Caso não tivesse feito esta caracterização ter-me-ia a cingido somente pelo grupo de crianças e teria descurado a importância do espaço institucional, assim como de toda a equipa educativa, como promotoras, como veiculadoras de comunicação.

Quanto às análises da intervenção na creche e no jardim-de-infância, considero que em ambas fui de encontro aos objetivos propostos e não só analisei algumas das minhas práticas, como refleti sobre elas com referência à promoção do desenvolvimento da linguagem e da comunicação.

Das duas análises da minha intervenção destaco a importância que tem o rácio adulto/criança na nossa ação educativa e o quanto eu senti essa diferença da sala do berçário para o jardim-de-infância.

Na sala de berçário, como referi na caracterização do grupo, eram oito crianças e três adultos e este rácio permitiu-me uma entrega muito grande em todos os momentos. Quando planeávamos um momento de pequeno grupo a minha atenção estava praticamente toda direcionada para aquele pequeno grupo, pois encontravam-se na sala mais dois adultos que estavam comigo, mas com uma atenção mais focada no restante grupo. Esta interação, esta relação que foi possível criar entre mim e cada bebé foi a grande razão por a minha prática nesta valência ter superado todas as minhas expectativas.

No berçário foi muito o meu papel de observadora, de ver o bebé como um ser comunicante, ativo, e que contribuía na resposta aos seus interesses. Assim, aliei os seus interesses às experiências que proporcionámos e à estimulação do desenvolvimento da linguagem.

Em contrapartida, no jardim-de-infância não consegui manter o mesmo papel de observadora. O grupo era muito maior e eu senti uma grande diferença de uma valência para outra e fazer a gestão de mais crianças originou-me atitudes, posturas menos ponderadas. A análise que diz no ponto 3.3.1 demonstrou exatamente muitas dessas atitudes e a projeção de como deveria ter agido. Esta análise apesar de ter ido de



encontro aos objetivos da metodologia, o meu papel de educadora, em muitas atitudes, não foram de encontro à temática.

No jardim-de-infância senti que a envolvimento, as respostas, os interesses, as relações, são mais imediatas, são mais intensas. Em muitas situações as vivências, as consequências de determinadas atitudes que temos interferem com os nossos sentimentos, tal como descrevi do projeto. Somos invadidos por sentimentos difíceis de gerir, que nos surpreendem, e como nos diz o perfil geral de desempenho do educador de infância no ponto II alínea f), temos que manifestar a “capacidade relacional e de comunicação, bem como equilíbrio emocional, nas várias circunstâncias da sua actividade profissional” e ter este equilíbrio nem sempre foi fácil.

Como referi anteriormente segundo Katz (2006) existem quatro tipos básicos de aprendizagem: os conhecimentos; capacidades; predisposições e sentimentos. Pondero que estas aprendizagens foram também muitas das que consolidei, das que aprendi nomeadamente a difícil gestão que devemos fazer dos nossos sentimentos mediante diversas situações.

Como referi no início deste relatório é ao adoptarmos uma atitude investigativa apoiada por instrumentos de recolha e análise dos dados da ação educativa que realizarmos uma prática sustentada, fundamentada, que procuramos desenvolver, procurar, um trabalho de qualidade. Para que a nossa prática, as experiências que proporcionamos, tenham um impacto positivo nas crianças e nas famílias.

Como educadora e na procura desta qualidade considero imprescindível continuar a investir na minha formação e com a construção deste relatório acabei por construir novas aprendizagens. Foi muito importante investir também na dimensão projetiva deste trabalho, pois considero que me ajudou a consolidar novos caminhos, novas opções a determinadas atitudes.

Em suma, com a realização deste relatório sinto que vivi, experienciei, muitas das competências necessárias ao desenvolvimento do educador. Este trabalho, estas vivências, enquadram-se num dos objetivos do Mestrado de Educação Pré-escolar:

“numa constante busca e reflexão sobre a evolução científica e tecnológica e os contributos relevantes da investigação educacional na educação da Infância, acompanhados de uma indagação constante sobre os desafios da sociedade em mudança e sobre o papel do(a) Educador(a) de Infância na ecologia da Infância.”  
(Universidade de Évora (UE)).

### Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2001) Professor-investigador: que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores*, 1, 21-30.
- Albuquerque, F. (2000b). *À descoberta da palavra redondinha*. A linguagem na primeira infância. Porto: Porto Editora .
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP- Desenvolver A Qualidade em Parcerias*: M.E. Lisboa: DGIDC.
- Costa, A. (2008). *Circuitos de comunicação – partilha, sentidos e segurança*. Escola Moderna, 32 (5), 26-32.
- Costa, J., Santos, A. (2004). *A falar como os bebés: o desenvolvimento linguístico das crianças*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Decreto-Lei 240/2001 de 30 de Agosto – Perfil geral desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. PNEP. Lisboa: ME/GIDC
- Evans, E. (1982), 'Curriculum models and early childhood education'. In B. Spodek (ed.), *Handbook of research in early childhood education* (pp. 107-134). New York: Free Press
- Feldmann, M. & Moro, C. (2013) Contação e leitura de histórias para crianças e bebês na educação infantil. *Cadernos de Educação de Infância*, 96, 4-10.
- Folque, M. A. (1999). A Influência de Vygotsky no Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *Revista Escola Moderna*, 5, 5-12.
- Folque, M.A. (2012a). *O aprender a aprender no Pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; FCT.
- Folque, M. A. (2012b) *ITERES & ECERS*. Power point da aula 23 de Outubro de 2012.
- Folque, M. A. (2012c). Desenvolver a Qualidade em Parcerias (DQP) – um referencial com potencialidades múltiplas. *Cadernos de infância*, 95, 14 – 19.

- Franco, M., Reis, M. & Gil, T. (2003) *Comunicação, Linguagem e Fala Perturbações Específicas de Linguagem em contexto escolar*. Lisboa. Ministério da Educação.
- Gameiro, A. (2012). *Linguagens plásticas na infância*. Cadernos de educação de infância, 96, 30-32.
- Guedes, M. (2011). Trabalho em projetos no pré-escolar. *Revista Escola Moderna*, 40, 5 – 12.
- González, P. F. (2002), *O Movimento da escola Moderna. Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. (Vol. 9). Porto: Porto Editora.
- Jardim Infantil Nossa Senhor da Piedade. (2013). *História da Instituição*. Acedido a 4 de setembro de 2013 em <http://jinspiedade.pt/quem-somos/historia>
- Wolf, D. (2010) Ali e Então, o Intagível e o Íntimo: As narrativas da Infância. In Spodek, B. (ed.), *Manual de investigação em educação de Infância* (pp. 85 – 190). (A. M. Chaves, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original publicada em 1993).
- Gambôa, R. (2011). *Pedagogia em participação: trabalho de projeto*. In Oliveira-Formosinho et al. *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*, pp 47-82. Porto: Porto Editora.
- Lisboa, I. (1942) “O método dos projectos” *Modernas Tendências da Educação*. pp. 1-8.
- Katz, L. (2006). “Perspectivas actuais sobre a aprendizagem na infância” *Saber (e) Educar*, 11, 7-21.
- Katz, L., & Chard, S.(2009). *A Abordagem por Projetos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Paronâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto-Editora
- Melo, M. (2012). *Desenvolvimento e aprendizagem – a perspetiva de Vygotsky*. Psicologia da Aprendizagem da Criança. Sessão 7ª 31 de Outubro.

- Meunier, J., & Peraya, D. (2004). *Introdução às Teorias da Comunicação*. (R. Pacheco, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação pré-Escolar*. Col. Educação Pré-Escolar, n.º 1. DEP-GEDEPE. Lisboa. Editorial M.E.
- Nóvoa, A. (1989). A expressão dramática e a formação de professores. *Aprender*, 9, 14-16.
- Niza, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In: Formosinho, J. (coord), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp.123- 140).Porto: Porto Editora.
- Oliveira, A., Folque, A & Bettencourt, M., comunicação pessoal: *Ao encontro do modelo pedagógico do MEM para o trabalho em creche*. 20 de julho de 2012
- Oliveira-Formosinho, J. (2007a). I Pedagogia (s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação. In: Formosinho, J. (coord.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp.13- 42).Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007b). II A contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância. In: Formosinho, J. (coord), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp.43- 92).Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Peças, A. (1998). O papel das práticas na formação inicial dos educadores de infância. *Revista Escola Moderna*, 4, 14-31.
- Perry, J.,C. (2010). A Música na Educação de Infância. In Spodek, B. (ed.), *Manual de investigação em educação de Infância* (pp. 15 – 48). (A. M. Chaves, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original publicada em 1993).
- Portaria n.º 262/2011 de 31 de Agosto – Ministério da Solidariedade e da Segurança Social.
- Portugal, G. (2013) *Promover a aprendizagem ativa em crianças dos zero aos três anos*. Revista Infância na Europa. pp. 18-21.

- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rigolet, S. (2000). *Os Três P - Precoce, Progressivo, Positivo Comunicação e Linguagem para uma Plena Expressão*. Porto: Porto Editora.
- Rocha, M., Couceiro, M., & Madeira, M. (1996). *Creche (Condições de implementação, localização, instalação e funcionamento)*. Direcção-Geral de Acção Social: Núcleo de documentação técnica e divulgação.
- Seifert, K. (2010). O desenvolvimento cognitivo e a educação de infância. In Spodek, B. (ed.), *Manual de investigação em educação de Infância* (pp. 15 – 48). (A. M. Chaves, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original publicada em 1993).
- Silva, M. I. L. (1998) Noção de projecto. In Ministério da Educação. (ed.), *Qualidade de Projecto na Educação Pré-Escolar* (pp. 91-122). Lisboa: Editorial Ministério da Educação.
- Singulani, R. (2009). “*As crianças gostam de “tudo-o-que-não-pode”*”: crianças em novas relações com a monitora e a cultura no espaço da creche”. Tese Mestrado. UNESP (Marília) – SP.
- Sim-Sim, I. (1989). Comunicar para crescer. *Revista da escola superior de educação de Portalegre*. N.º9. p.44-45.
- Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2002). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. In Carvalho, A. (org). *Novas metodologias de educação, Col. Educação*, n.8. pp. 197-226.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008) *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sistema de Organização Cooperada (2013). Acedido a 10 de setembro de 2013 em <http://www.movimentoescolamoderna.pt/modelo-pedagogico/sistema-de-organizacao-cooperada/>

Universidade de Évora (UE). Apresentação do Mestrado em Educação Pré-escolar.  
Acedido a 10 setembro de 2013 em [http://www.estudar.uevora.pt/Oferta/mestrados/curso/\(codigo\)/459](http://www.estudar.uevora.pt/Oferta/mestrados/curso/(codigo)/459)

Vasconcelos, T. (coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. d., Menau, J., Sousa, O., et al. (n.d.). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

## Apêndice A – Perfil de Utilização do MEM

### 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		1	3	
Oficina de escrita e reprodução		4	3	
Laboratório de ciências e matemática		1	3	
Oficina de construções e carpintaria		1	3	
Ateliê de artes plásticas		4	4	
Área de dramatização		1	2	
Área Polivalente		1	4	
<b>Rotina diária e semanal</b>				
Acolhimento em conselho e planificação		3	3	
Tempo de actividades e Projectos		4	3	
Comunicações		1	3	
Trabalho curricular participado pelo grupo / Animação cultural		1	3	
Avaliação em Conselho		1	2	
<b>Instrumentos de Pilotagem</b>				
Diário		1		
Mapa de actividades		1	2	
Mapa de presenças		4	4	
Mapa de tarefas		1	4	
Inventários		1	2	
Lista de projectos		1	3	
Registo : “Quero mostrar, contar ou escrever” -		1	3	
Plano do dia		1	3	



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	
<b>Acolhimento em Conselho</b>				
Dou oportunidade às crianças para mostrarem coisas que trazem de casa, falarem de assuntos pessoais, ou ditarem um texto		4	4	
Ajudo as crianças a clarificarem as suas mensagens fazendo perguntas que levam à reconstrução e expansão do discurso		4	3	
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.		4	4	
Apoyo o planeamento do trabalho / projectos decorrendo das experiências individuais trazidas de casa e partilhadas em grupo		4	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	
Ajudo as crianças a pensarem no planeamento das actividades e projectos identificando acções (fazer isto) quando, com quem e como.		1	3	
Apoyo as crianças na negociação do planeamento, procurando um equilíbrio entre os desejos e as necessidades de cada uma e do grupo.		2	4	
Negoceio com as crianças que se irá fazer nesse dia, preenchendo ou não o plano do dia.		1	4	
<b>Distribuição de tarefas</b>				
Identifiquei com o grupo um conjunto de tarefas indispensáveis ao bom funcionamento da vida em grupo		1	4	
Implementei um sistema rotativo de responsabilidades semanais que integrem pares constituídos por crianças de diferentes idades.		1	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.		1	3	

<b>Balanco semanal em Conselho de Cooperação Educativa</b>			
Leitura do Diário: Clarificação das ocorrências negativas –  <i>“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”</i> Niza, 2007, pág.4		1	2
<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.		1	2
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.		1	4
Perceber as consequências do que se fez: ajudo o grupo a compreender as consequências possíveis dos seus actos.		4	4
Estimulo as crianças a imaginarem-se no lugar do outro.		4	4
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	4
Aceito que não se obtenham consensos, dando <u>tempo</u> a uma <u>verdadeira</u> negociação e construção de compromissos comuns, podendo voltar a eles mais tarde.		1	3
Envolve-me directamente no registo de ocorrências positivas, oferecendo-me como modelo.		1	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	3
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		1	3
<b>TRABALHO DE APRENDIZAGEM CURRICULAR POR PROJECTOS COOPERATIVOS DE PRODUÇÃO, DE PESQUISA E DE INTERVENÇÃO</b>	<b>Obs</b>	<b>1ª</b> recolha	<b>2ª</b> 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.		4	3
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.		4	3
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.		4	4

Promovo a cooperação entre as crianças e a tutoria e a responsabilização mútua		4	4	
Acompanho/ promovo o desenvolvimento de competências de acordo com os saberes de cada criança (diferenciação).		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.		1	3	
<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.			4	
Ajudo a clarificar o significado social do trabalho previsto, com vista à sua utilização, apropriação, intervenção e difusão.			3	
Ajudo a elaborar o projecto de actuação desdobrando-o em acções.			3	
Ajudo a conceber um plano de trabalho distribuindo as acções no tempo e atribuindo as responsabilidades.			3	
Apoio a sua execução em interacção dialógica.			3	
Apoio a monitorização dos processos e sua avaliação continuada, reformulações ou redireccionamentos			3	
Promovo e apoio a organização da comunicação dos resultados do projecto alargando as formas de difusão.			3	
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)			3	
<b><u>CIRCUITOS DE COMUNICAÇÃO</u></b>	<b>ORZ</b>	<b>1ª</b> recolha	<b>2ª</b> recolha	<b>3ª</b> 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	4	
Exponho nas paredes da sala os trabalhos recentes das crianças, junto às áreas em que foram desenvolvidos		1	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	4	
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	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	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	4	
--	---	---	--

<u>TRABALHO CURRICULAR COMPARTICIPADO PELO GRUPO / ANIMAÇÃO CULTURAL</u>	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).		3	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 interpelação do meio.		1	4	
Promovo a vinda de pais e elementos da comunidade à sala para partilharem saberes com o grupo		1	4	
Promovo a comemoração de datas festivas significativas da comunidade como forma de revitalização do património cultural, planeando com o grupo a sua operacionalização.		1	4	

## 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

<u>PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA ACÇÃO EDUCATIVA</u>	OBS. (a, b, c...)	1ª recolha	2ª recolha	3ª recolha
A acção educativa centra-se no trabalho diferenciado de aprendizagem e de ensino		3	3	
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	
O conhecimento constrói-se pela consciência do percurso da sua própria construção, explicitando como se fez		4	4	
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		4	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	1	3	
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	1	3	
A prática democrática da organização, partilhada por todos, institui-se em Conselho de Cooperação educativa, com vista à regulação social da vida do grupo	1	3	
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	1	3	
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	1	4	
A entajuda das crianças na construção das aprendizagens dá sentido sócio-moral ao desenvolvimento do currículo	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	4	4	
As crianças intervêm no meio, interpelam a comunidade educativa, como fontes de conhecimento para os seus projectos de estudo e de investigação	1	4	



Anexo A – Projeto pedagógico de sala Berçário

## PROJETO PEDAGÓGICO

Ano letivo 2012/2013

Valência: Creche

# Sala: Berçário



## Contextualização

***“As nossas mãos pequeninas e ternurentas podem ter grandes atitudes e ajudar a mudar o Mundo à nossa volta”***

Vivemos num mundo cada vez mais marcado pelo consumismo dos bens materiais, pela importância dada à aparência e pelas desigualdades sociais.

Assim, sendo as nossas crianças o futuro da nossa sociedade, parece-nos que seria importante também participarmos de uma forma ativa no projeto educativo da nossa instituição para o presente ano letivo, sendo ele **“Nós e o nosso Mundo”**.

Respeitando sempre em primeiro lugar as crianças e as suas necessidades iremos proporcionar-lhes momentos de bem-estar, segurança, tranquilidade e envolvimento no projeto educativo.

Assim, iremos com a ajuda das famílias, recolher algum material de desperdício e com ele vamos construir brinquedos, jogos, livros e adereços, ou seja, conseguirmos trabalhar em conjunto todas as áreas curriculares promovendo o interesse nas crianças e oferecendo-lhes momentos de aprendizagens diversificadas.

Através deste projeto, temos como principal objetivo sensibilizar as nossas crianças para o mundo que as rodeia bem como ajudá-las a compreender e a respeitar a natureza, sempre com base numa grande vertente:

***“Construir segurança ensinando confiança”***

## Caracterização do Grupo

O nosso grupo caracteriza-se por ser um grupo de 8 bebés com idades compreendidas entre os 5 meses e os 11 meses de idade.

Presentemente, somos apenas 5 bebés assíduos no dia-a-dia da nossa sala, pois os outros bebés irão chegando atempadamente até final de dezembro, no momento em que fizerem os 4 meses de idade.

Apresentarei de seguida o nome e data de nascimento de cada bebé, sendo eles os seguintes: Guilherme Caseirito (28-11-2011), Madalena Pereira (26-06-2012), Margarida Macau (01-08-2012), Maria Carolina Risso (16-04-2012), Mariana Duarte (03-02-2012), Rodrigo Casimiro (12-01-2012), Tomás Motta Ferreira (16-01-2012), Xavier Charrua da Piedade (05-06-2012).

Somos um grupo de bebés maravilhosos, alegres, cheios de energia e boa disposição. Temos uns momentos mais calmos outros mais agitados mas todos eles nos enchem de ternura.

## Caracterização da Equipa Técnica

<b>Equipa Técnica</b>	
<b>Identificação</b>	<b>Função</b>
Vanda Chaveiro	Educadora de Infância
Fátima Rocha	Auxiliar de Ação Educativa
Alexandra Zambujo	Auxiliar de Ação Educativa

**Nota Importante: Horário de atendimento aos Encarregados de Educação**

**Dia da semana: segundas - feiras / Hora: 16 h às 17 horas**



## Caracterização da Sala de Atividades

O Berçário é uma sala situada no rés-do-chão da instituição.

A sala possui 3 janelas que têm como finalidade arejar e iluminar a mesma com luz natural, sendo que uma delas tem ainda a função de saída de emergência.

A sala está distribuída por 2 áreas diferenciadas: a zona central da sala onde existe um colchão e uma zona livre para os bebés, onde existe diversos materiais lúdico-pedagógicos adequados à idade, isto é, com muita cor, com sons, seguros e bastante atrativos. A outra área é ao redor da parede, onde se encontram as caminhas dos bebés, ou seja, a zona dormitório. Temos ainda uma mesa que serve de apoio às refeições.

Anexa à sala, existe a casa de banho com uma bancada grande onde se realiza a higiene do bebé e onde podemos encontrar os cacifos individuais de cada bebé, bem como o armário dos medicamentos localizado fora do alcance das crianças.

## Rotinas Diárias

Rotinas	Horários
Acolhimento na entrada da instituição	07h 45
Acolhimento na sala de 1 ano	08h
Acolhimento na sala dos bebés	09h
Momento de brincadeiras/atividades livres ou planificadas	10h
Almoço	11h
Higiene e sesta	11h 30m – 12h
Acordar da sesta	13h 30m
Atividades livres ou dirigidas na sala	14h
Lanche	14h 45m
Higiene	15h 15m
Sesta (pequena) para alguns bebés	15h 30m
Atividades livres até à saída	16h

## Fundamentos da Ação Educativa

***“... a prática profissional torna-se numa prática total de cidadania de alguém...”***

Em creche, e mais propriamente numa sala de berçário, toda, ou quase toda, a ação educativa centra-se essencialmente na relação afetiva adulto/criança, pois toda a atividade que seja planeada pode, na maior parte das situações, não ser cumprida, devido a necessidades e vontades que serão sempre prioridade em cada bebé individualmente promovendo o seu bem-estar e a sua tranquilidade. No entanto, podemos “insinuar” a nossa prática educativa em pequenos/grandes momentos, proporcionando ao bebé um bem-estar pleno, que se irá refletir na sua tranquilidade bem como na sua forma de estar e de se relacionar ao longo do dia, tais como: na higiene (mudar as fraldas), durante a refeição, no momento de adormecer (repouso), em que um pequeno gesto ou mímico o confortará e tranquilizará. A consequente interação estabelecida entre o adulto e a criança irá promover situações educativas e formas de aprendizagens adequadas a cada bebé. Com a constante articulação entre os profissionais de educação e as famílias e com a nossa ação educativa tentaremos satisfazer as necessidades dos bebés e proporcionar-lhes momentos de satisfação, aprendizagens, dinamismo e “aventuras seguras”.

Para sustentar todas estas aprendizagens podemos suportar-nos em alguns itens de uma Educação Infantil de qualidade, sendo eles:

- Valorizar a iniciativa de cada bebé individualmente;
- Especial atenção aos aspetos emocionais;
- Linguagem rica e expressiva;
- Estabilidade nas rotinas do dia-a-dia;
- Organização da sala e dos materiais. Estes serão diversificados e adequados aos bebés;
- Ação educativa individualizada;
- Registo de avaliações do grupo e de cada bebé individualmente;
- Interação com os pais, sendo esta uma das maiores mais-valias no bem-estar do bebé.

## **Objetivos Gerais**

- \*Estimular o desenvolvimento global do bebé a todos os níveis (cognitivo, psicomotor, social e afetivo);
- \*Transmitir e proporcionar a cada bebé individualmente e ao grupo em geral, momentos de bem-estar, segurança, conforto e tranquilidade;
- \* Respeitar as necessidades físicas, sociais e emocionais de cada bebé.

## **Objetivos Específicos**

- \*Divulgar os objetivos do nosso projeto junto dos pais e de toda a instituição através de folhetos;
- \*Criar um espaço físico para a recolha de todo o material para reciclar;
- \*Proporcionar à criança o uso de materiais reciclados adequados à idade;
- \*Promover a descoberta, a imaginação e o desenvolvimento das crianças;
- \*Criar e facultar brinquedos educativos, atrativos, seguros e divertidos para as crianças;
- \*Organizar uma exposição final com tudo o que foi construído ao longo do projeto quer por nós quer em cooperação com os pais.

## **Interação com a Família**

A família é o alicerce fundamental na educação da criança. Desta forma, aquando da entrada da criança na creche, esse alicerce deve estabelecer uma ligação para com o novo agente educativo que irá surgir no dia-a-dia do seu bebé – a creche. Neste sentido, sendo estas as duas interessadas no bem-estar, na segurança e no desenvolvimento da criança, interessa que ambas mantenham relações de colaboração que sejam positivas para o bebé. A confiança, a colaboração e o excelente diálogo entre as partes traz um benefício extremo para o bebé, contribuindo para o seu desenvolvimento e para o seu bem-estar a todos os níveis.

Ao longo do ano letivo, irão surgir imensas situações que contribuirão para a interligação família/instituição, tais como: participação dos pais em atividades a desenvolver na sala, passeios à rua, livro de vida (livro de registos de novidades do bebé que é realizado e enriquecido pela educadora e pelos pais, sendo esta uma troca de informação bastante gratificante para o desenvolvimento do bebé). Todos estes itens, e outros que possam surgir contribuem para o desenvolvimento do bebé facilitando e tornando o seu dia-a-dia mais harmonioso.

## Interação com a Comunidade

Toda a comunidade envolvente tem um papel primordial no desenvolvimento das crianças. No que respeita à nossa faixa etária, dos 4 aos 12 meses, vamos adaptar-nos a tudo o que nos rodeia, proporcionando sempre o máximo de segurança e bem-estar ao bebé.

Os passeios ao jardim, as caminhadas ao ar livre acompanhadas pelos pais e outras interações que possam surgir durante o presente ano letivo farão parte da nossa interação com a comunidade.

## Área da Formação Pessoal e Social

Objetivos gerais:

- \* Estabelecer relações e vínculos afetivos com as pessoas que rodeiam os bebés;
- \* Desenvolver a auto - afirmação do bebé.

Objetivos específicos:

- \* Estimular o contato interpessoal;
- \* Ajudar a ultrapassar o medo perante situações novas;
- \* Desenvolver a aquisição de confiança em si mesmo e nos outros.

Estratégias

Atividades

- \* Valorizar as iniciativas de cada bebé individualmente, e do grupo em geral;
- \* Proporcionar momentos de interação com os vários adultos e crianças da instituição;
- \* Jogos de expressão – fazer diferentes expressões faciais para demonstrar sentimentos, tais como: contente, triste, zangado...;
- \* Dar muito colinho e brincar muito com os bebés;
- \* Dar muito...muito...muito... miminho.

## Áreas da Expressão e Comunicação Motora

Objetivos gerais:

- \*Desenvolver a coordenação óculo-manual;
- \* Promover a atenção, o equilíbrio e a percepção espaço temporal;
- \*Desenvolver a manipulação de objetos;

Objetivos específicos:

- \*Evitar obstáculos;
- \* Explorar e conhecer todas as partes do seu corpo;
- \*Agarrar em diversos objetos;
- \*Estimular a capacidade de observar e imitar posições e movimentos;
- \*Começar a apanhar objetos e sentar-se;
- \*Incentivar a passagem do gatinhar ao andar;
- \*Brincar com os pés e com as mãos;
- \*Aumentar a coordenação visual e manual do bebé;
- \*Estimular a coordenação de movimentos na deslocação.

Estratégias

Atividades

- \*Movimentos livres e dirigidos na sala e no salão (espaço comum a toda a instituição);
- \*Utilizar o espelho para observar o seu próprio corpo;
- \*Facilitar o acesso aos brinquedos para que os possam observar e manipular;
- \*Realizar jogos com arcos e bolas;
- \*Fazer atividades com balões.

## Área da Expressão Dramática

Objetivos gerais:

- \* Desenvolver a imaginação;
- \* Desenvolver a comunicação verbal e não-verbal.

Objetivos específicos:

- \* Estimular na criança situações e representações do dia-a-dia;
- \* Facultar à criança fantoches para que esta possa descobrir e representar a seu gosto.

Estratégias

Atividades

- \* Imitar os “animais”;
- \* Brincar com fantoches e marionetas;

## Área da Expressão Plástica

Objetivos gerais:

- \* Desenvolver a criatividade e a imaginação;
- \* Estimular a experimentação de vários materiais;
- \* Promover o desenvolvimento equilibrado e saudável experimentando várias sensações.

Objetivos específicos:

- \* Experimentar pintar com os pés;
- \* Experimentar pintar com os dedos;
- \* Experimentar pintar com as mãos;
- \* Amassar diferentes materiais de modelagem e sentir as diferentes texturas.

Estratégias

Atividades

- \* Carimbagem com tinta utilizando os pés;
- \* Carimbagem com tinta utilizando as mãos;
- \* Pintura com o dedo indicador;
- \* Amassar folhas de revistas;
- \* Modelagem de papéis.

## Área da Expressão Musical

Objetivos gerais:

- \*Desenvolver a sensibilidade auditiva;
- \*Sensibilizar a área da expressão musical;
- \*Exercitar o aparelho fonador.

Objetivos específicos:

- \*Diferenciar silêncio de som;
- \*Imitar sons de animais;
- \*Ouvir músicas de diferentes géneros;
- \*Explorar canções infantis;

Estratégias

Atividades

- \*Exploração de instrumentos musicais, tais como: pandeireta, maracas, flauta, reco-reco, etc...
- \*jogos de movimento com música;
- \*Mimar canções infantis com gestos expressivos.



## Domínio da Linguagem e abordagem à Escrita

Objetivos gerais:

- \*Iniciar a comunicação através da linguagem oral;
- \*Desenvolver a capacidade de atenção e concentração do bebé;
- \*Expressar algumas palavras;
- \*Adequirir vocabulário.

Objetivos específicos:

- \*Reconhecer o seu nome quando chamado;
- \*Compreender o “não”;
- \*Entender palavras simples;
- \*Copiar expressões faciais e movimentos da boca na emissão da fala do adulto;
- \*Ajudar a localizar e identificar sons e pessoas;
- \*Exercitar as capacidades visuais e auditivas;
- \*Descobrir novas texturas;
- \*Desenvolver a observação, a identificação e a localização de objetos.

Estratégias

Atividades

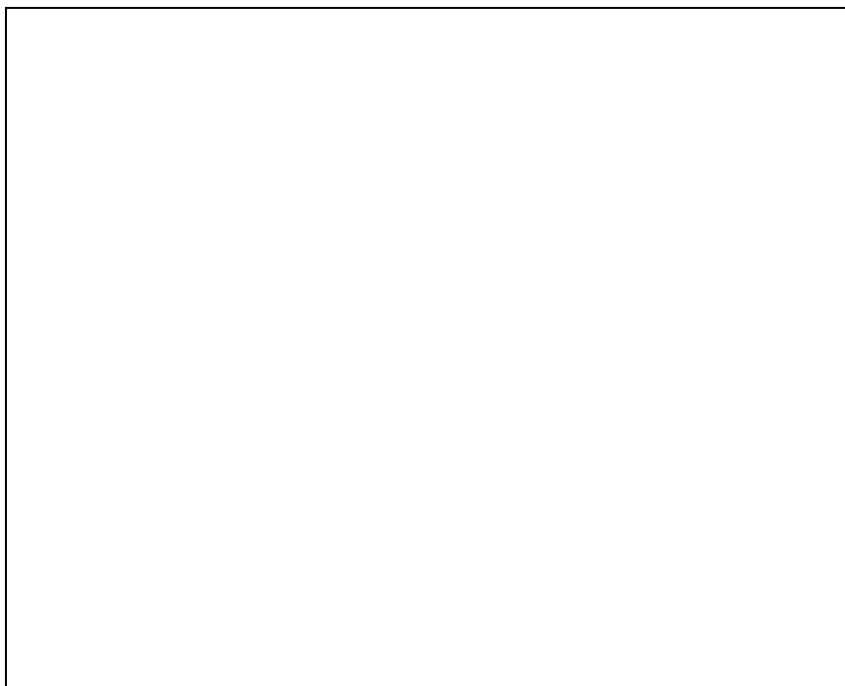
- \*Mostrar imagens e objetos para os bebés observarem;
- \*Cantar e mimar canções;
- \*Chamar o bebé pelo nome;
- \*Desenvolver jogos de “esconde esconde” com o bebé;
- \*Imitar vários sons e ações;
- \*Pequenas histórias, usando livros ou fantoches;
- \*Responder e incentivar as tentativas de comunicação do bebé;
- \*Proporcionar momentos para ouvir música de diferentes tipos.

## Domínio da Matemática

Objetivos gerais:

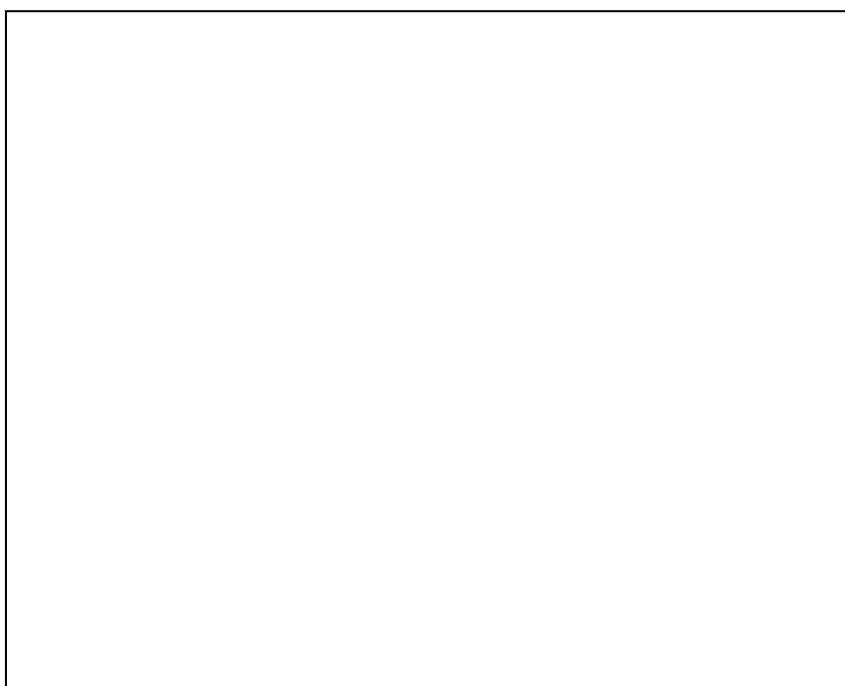
Nesta fase do crescimento da criança, e segundo a sua faixa etária, (dos 4 aos 12 meses), este domínio ainda não se aplica.

Objetivos específicos:



Estratégias

Atividades



## Área do Conhecimento do Mundo

Objetivos gerais:

- \*Estimular os bebês para o mundo que os rodeia;
- \*Explorar os animais domésticos;
- \*Explorar o meio exterior – jardim;
- \*Explorar as vivências diárias da criança no seio familiar.

Objetivos específicos:

- \* Explorar pequenas situações e rotinas do dia- a- dia;
- \*Incentivar situações de descoberta;
- \*Integrar-nos no projeto da instituição “Nós e o nosso Mundo”

Estratégias

Atividades

- \*Manusear imagens sobre animais;
- \*Manusear folhas de outono para sentir as diferentes texturas;
- \*Explorar os diferentes espaços na instituição: salão, quintal, eco sala;
- \*Passeios ao jardim público;
- \*Caminhada com os pais ao ar livre;
- \*Explorar fotografias e /ou imagens;
- \*Visita a uma quinta a fim de conhecer e ver alguns animais.

## Projetos Emergentes

Durante o presente ano letivo, poderão surgir na nossa sala alguns projetos emergentes, ou seja, projetos ou esboços de atividades pensadas e criadas mediante um ponto de interesse e tendo como base um fundamento, um conhecimento... enfim, um objetivo a alcançar nunca esquecendo os interesses e necessidades do grupo de bebés em geral e de cada um em particular.

Estes projetos podem “surgir” dos interesses, vontades ou necessidades dos nossos bebés, ou mesmo serem propostos pelos pais.

## Efemérides

\*Período de adaptação:

\* Outono

\* S. Martinho -11 de Novembro. Comemoração a 9 de Novembro (6ªfeira);

\* Natal – 15 de Dezembro (Sábado);

\*Inverno

\*Dia de Reis – 7 de Janeiro (2ªfeira);

\* Carnaval - 8 de Fevereiro (6ªfeira);

\* Primavera

\* Dia do Pai – 19 de Março (3ªfeira);

\*Páscoa – De 25 a 28 de Março;

\* Dia da Mãe - 5 de Maio. Comemoração a 6 de Maio (2ªfeira);

\* Dia da Criança – 1 de Junho. Comemoração dia 3 de Junho (2ªfeira);

\* Verão

## Avaliação

No que respeita à avaliação, esta deve ser um processo contínuo, e realizado ao longo do ano letivo.

Desta forma, cada criança realizará trabalhos que serão expostos na sala, assim como de dez em dez semanas no placard da entrada da nossa instituição.

Cada bebé possui ainda o “Caderno Saltitão”, que tem como principal finalidade e objetivo estabelecer uma relação entre a família e os profissionais de educação. Desta forma, durante a semana serão registados, pela educadora, no caderno alguns momentos importantes do dia-a-dia do bebé, bem como algumas novidades, conquistas e aventuras. O caderno vai para casa à 6ªfeira e volta à 2ªfeira com alguns registos pertinentes registados pelos pais durante o fim-de-semana.

No final de cada ano letivo, será entregue a cada criança um cd com registos e fotografias sobre as atividades realizadas ao longo do ano.

Durante o ano letivo haverá uma avaliação individual sobre o desenvolvimento de cada um nas várias áreas curriculares propostas no projeto pedagógico.

Iremos realizar uma exposição final com todos os materiais construídos ao longo do ano.

Em termos conclusivos faremos ainda junto dos pais um inquérito/avaliação sobre o nosso projeto pedagógico.

Data: 15/10/2012



Anexo B - Projeto pedagógico de sala 4 anos A

## PROJETO PEDAGÓGICO

Ano letivo 2012/2013

Valência: Pré-Escolar

Sala de 4 anos A



## Contextualização

### “Nós e o mundo, decidir o futuro juntos”

Sendo a educação ambiental um enorme desafio, devemos nós profissionais de educação e pais conjugar forças de forma a gerar uma sociedade global sustentável, baseada no respeito pela natureza, ao mesmo tempo que sensibilizamos as crianças para esta problemática em gerações futuras.

Muitas vezes o homem, sem dar por isso, não sabe preservar o nosso ambiente, pois tem constantemente atitudes que promovem a sua destruição. Todos nós temos um papel preponderante na defesa daquilo que mais precisamos para viver, o meio que nos rodeia.

É de salientar a mudança coletiva de atitudes de modo a preservar o meio ambiente, é urgente que cada um de nós em conjunto com as crianças adote comportamentos que visem a preservação da mesma.

É um desafio no qual acreditamos. As crianças com a sua imaginação, criatividade e espontaneidade colaboram de forma ativa e responsável em ações e projetos, visando desta forma a defesa e melhoria do meio ambiente.

A reciclagem, a preservação do ambiente e a sensibilização de todos os que nos rodeiam é fundamental e ninguém melhor do que as crianças para transmitir um pouco desta problemática aos pais, familiares, amigos e toda a comunidade envolvente.

Partimos para o nosso projeto com o objetivo de desenvolver a consciência ambiental das nossas crianças, enquanto principais atores sociais no futuro, ensinando-as a respeitar, conservar, valorizar, a viver e a sentir o meio ambiente, através de uma atitude educativa assente nos processos de aprendizagem: a capacidade de observar, o desejo de experimentar, a curiosidade de saber e a atitude crítica.

## Caracterização do Grupo

O grupo de crianças é formado por vinte elementos: oito do sexo masculino e doze do sexo feminino, de 3 e 4 anos.

Estão a frequentar, pela primeira vez, esta instituição seis crianças: cinco transitaram de outra instituição e uma frequenta pela primeira vez o jardim-de-infância. Todas as outras crianças já frequentavam esta valência.

A adaptação decorre dentro da normalidade não havendo situações preocupantes.

De uma maneira geral, as crianças relacionam-se bem em grupo e respeitam as regras estabelecidas. São autónomas nas rotinas diárias e na utilização dos materiais, partilhando-os.

Todas as crianças apresentam comportamentos normais e não há neste momento nenhum elemento com necessidades específicas de educação.

São recetivas aos desafios com que se deparam no dia-a-dia. Gostam de histórias, fazer puzzles e adoram atividades de expressão motora e plástica. Todas elas representam a figura humana

São crianças de um modo geral alegres, participativas e meigas.

## Caracterização da Equipa Técnica

<b>Equipa Técnica</b>	
<b>Identificação</b>	<b>Função</b>
Fernanda Parreira dos Santos Piteira	Educadora de Infância
Madalena Graça	Auxiliar de Ação Educativa

**Nota Importante: Horário de atendimento aos Encarregados de Educação**

**Dia da semana: Quinta-feira / Hora: 16h: 17h**



## Caracterização da Sala de Atividades

*“ O ambiente deve atuar como uma espécie de aquário que reflete as ideias, atitudes e culturas das pessoas que nele vivem”.*

(Malaguzzi,1997 ct. por Lino 1998:107)

O nosso espaço está decorado com as representações de todos os elementos do grupo. Todos fizeram uma pintura para colocar na parede da sala nova. Identificaram os objetos pessoais com desenho, recorte e colagens e colaboraram na identificação dos espaços da sala.

Podemos observar no nosso espaço: a casinha das bonecas repleta de recolhas feitas junto das famílias ao longo dos dois últimos anos e do início do atual: chapéus, malas, sapatos e outros adereços de adultos com os quais eles desenvolvem atividades de faz-de-conta; a garagem; a biblioteca; jogos; área de grande grupo; computador; Área da expressão plástica. Os materiais estão todos colocados ao alcance das crianças para que sejam autónomos.

## Rotinas Diárias

Rotinas	Horários
Acolhimento	7H-45-10h
Reunião de grande grupo Atividades na sala/Quintal/Exterior	10h
Reunião de grande grupo -	11h15m
Higiene Almoço	11h45m
Higiene	12h30m
Sesta	13h
Acordar - Higiene	14h 30m
Lanche	15h30m
Higiene- lavagem de dentes	15h50m
Atividades livre	16h
Saída	16h 30-19h45m

## Fundamentos da Ação Educativa

***“... a prática profissional torna-se numa prática total de cidadania de alguém...”***

No nosso dia-a-dia responsabilizamos as crianças pela sua própria aprendizagem, que decorre com projetos de estudo na sala, investigação e intervenção desenvolvidos por elas, com a nossa colaboração.

O poder é partilhado por ambos os intervenientes no processo educativo, o que permite á criança uma formação democrática, pois estarão em constante negociação e discussão de ideias, as quais levarão a construir os seus conhecimentos. Esses momentos de discussão e partilha de ideias não acontecem só entre nós e as crianças, mas também entre as próprias crianças.

Encontramo-nos disponíveis às solicitações das crianças, registando as suas mensagens e dinamizamos os circuitos de comunicação entre todos

Nas paredes da sala encontram-se expostas as produções das crianças e um conjunto de mapas de registo que ajudam na planificação, gestão e avaliação das atividades desenvolvidas por elas: a lista semanal dos projetos, o quadro de distribuição de tarefas, o mapa de presenças e outros registos.

As crianças intervêm ou interpelam o meio social e integram-no. Há atores comunitários com fonte de conhecimento nos projetos.

A sala de atividades não vive fechada num casulo e por isso recebe constantemente informações do exterior – família e elementos da comunidade

Depois desta breve abordagem á nossa atitude pedagógica, pode referenciar-se o Movimento da Escola Moderna como o modelo pedagógico orientador da nossa prática educativa. Tendo consciência de que não é exequível a 100% no nosso espaço educativo é ele o modelo que acompanha a grande parte das nossas atitudes educativas

Está presente no nosso dia-a-dia que “ a educação pré-escolar deverá familiarizar a criança com um contexto culturalmente rico e estimulante que permite a curiosidade e o desejo de aprender “ e que a avaliação do processo educativo deve ser adequado às evoluções das crianças e ser aferido com os pais os seus progressos.

## **Objetivos Gerais**

- \*Divulgar a importância de promover e praticar a educação ambiental
- \*Aprender a ter atitudes ecológicas

## **Objetivos Específicos**

- \* Desenvolver nas crianças e nas famílias atitudes de preservação a natureza: poupar água, economizar energia, reciclar o lixo, preservar e respeitar o meio ambiente
- \*Dar a conhecer o processo de separação do lixo
- \*Identificar os tipos de lixos que podem ser reciclados
- \*Plantar uma árvore (no montinho no dia 21 de Março)
- \*Construir ecoponto na sala
- \*Divulgar na comunidade e família atitudes ecológicas
- \*Respeitar e cuidar de plantas e animais no seu habitat natural

## **Interação com a Família**

- \*Pedir a colaboração das famílias na recolha de alguns “lixos” para reciclar dentro da sala de atividades – “fábrica dos brinquedos, ecopontos, etc....
- \*“Vamos construir um jogo para oferecer aos nossos meninos no Natal”
- “Vamos construir um brinquedo para oferta no dia da criança” com materiais reciclados – convidar os pais a participar nestes dois projetos”

## **Interação com a Comunidade**

- \*Distribuir panfletos na instituição, mercado municipal, praça do Giraldo e outros locais da comunidade a combinar com mensagens ecológicas – dia verde
- \*Sessões temáticas com uma técnica do ambiente e com a Quercus

## Área da Formação Pessoal e Social

Objetivos gerais:

- \* Desenvolver uma atitude autónoma na realização das tarefas relacionadas com as necessidades básicas
- \* Desenvolver hábitos de trabalho começando e terminando as tarefas
- \* Desenvolver atitudes de respeito e cuidado pelos objetos e espaços dos diferentes ambientes sociais

Objetivos específicos:

- \* Adquirir hábitos de higiene e alimentação
- \* utilizar normas de convivência social (cumprimentar, despedir-se, agradecer)
- \* regular o seu comportamento – espera pela sua vez, respeita a vez, fala em tom moderado, faz silêncio quando necessário, responde quando lhe perguntam, respeita o jogo e atividades dos outros, controla agressividade em situações da vida quotidiana.
- \* desenvolver hábitos de ordem: arrumar os objetos e jogos no seu lugar, utilizar adequadamente os objetos e espaços a sala, arrumar e colaborar com o adulto na arrumação da sala
- \* Desenvolver hábitos de trabalho
- \* Regular progressivamente os seus sentimentos e emoções em situações conflituosas

Estratégias

Atividades

- \* Conversas individuais, de pequenos e grandes grupos
- \* Registo de regras da sala e dos outros espaços do colégio
- \* atividades no quadro das tarefas
- \* cumprimenta as pessoas no dia-a-dia
- \* Participa ativamente na arrumação dos materiais e brinquedos
- \* Lava a cara, mãos e dentes corretamente
- \* Fazer silêncio / fala em tom moderado
- \* respeita a sua vez
- \* Termina os trabalhos
- \* Resolve conflitos e emoções com calma

## Áreas da Expressão e Comunicação Motora

Objetivos gerais:

- \*Desenvolver a motricidade fina e grossa
- \*Experimentar as possibilidades motrizes do corpo
- \*Realizar atividades que impliquem diversos movimentos, mostrando coordenação adequada
- \*Expressar sentimentos através do corpo

Objetivos específicos:

- \*Imitar movimentos
- \*Utilizar as capacidades expressivas do seu corpo
- \*Desloca-se no espaço e no tempo (em cima/em baixo; em cima/debaixo; depressa/devagar; lento/rápido; antes/depois...
- \*Fazer distinção entre movimento/repouso relaxamento/atividade e controle da respiração
- \*Ajustar o seu movimento ao espaço e ao movimento dos outros
- \*Manter o equilíbrio em diversas situações e atividades
- \*Realizar exercícios de direccionalidade com o próprio corpo: para a frente, para trás, a um lado, a outro, acima, abaixo, para dentro, para fora
- \*Controlar os movimentos da motricidade fina

Estratégias

Atividades

- \* Recorta, desenha, pega, modela, corta, rasga
- \*Imita movimentos com e sem objetos
- \*Jogos com e sem objetos
- \*circuitos
- \*Rodas
- \*gincanas
- \*movimentos livres com e sem objetos
- \*movimentos com materiais recicláveis
- \*jogos de regras
- \*movimentos com música e instrumentos musicais

## Área da Expressão Dramática

Objetivos gerais:

- \*Expressar com o corpo sentimentos e emoções (triste, aborrecido, contente) e interpretar sentimentos e emoções dos outros
- \*Utilizar as expressões do próprio corpo para se expressar, mover e representar
- \*Desenvolver o gosto pelo teatro

Objetivos específicos:

- \*Representar e imitar situações da vida quotidiana e de personagens de histórias simples, reais ou imaginárias
- \*Participar em teatro de fantoches
- \*Representar personagens nas dramatizações de histórias
- \*Memorizar um texto para representar
- \*Gostar de assistir e participar em representações teatrais
- \*Contatar com o espaço físico do teatro
- \*Conhecer alguns participantes no teatro: atores...
- \*Experimentar objetos como adereços
- \*Comentar os espetáculos assistidos

Estratégias

Atividades

- \*Participa em teatro de fantoches
- \*Brinca na casinha das bonecas ao faz de conta
- \*observa o teatro Tivoli
- \*usa adereços na representação
- \*Observa teatro de marionetas
- \*Expõe, discute ideias e propor soluções para desafios criativos, em contexto de faz-de-conta ou de representação
- \* Assistir a teatros de marionetas e outros emergentes

## Área da Expressão Plástica

Objetivos gerais:

- \*Comunicar através da imagem plástica, explorando as diferentes combinações de cores e expressando intencionalidade no desenho
- \*Conhecer e explorar diferentes técnicas e materiais
- \*respeitar as criações dos colegas e o material da sala
- \*Desenvolver a imaginação e criatividade

Objetivos específicos:

- \*Representar cenas familiares e o que a rodeia
- \*Utilizar a cor para expressar sentimentos
- \*Representa histórias e acontecimentos
- \*Constrói figuras com plasticina, massa e barro
- \*Realiza colagens
- \*Aprender a construir alguns jogos e brinquedos com materiais recicláveis
- \*Rasgar, cortar e recortar papel
- \*manifesta respeito pelas produções dos colegas

Estratégias

Atividades

- \* Desenha com vários materiais e em vários suportes
- \*Pintar com várias técnicas
- \*Colar vários materiais
- \*corta, recorta e cola papel
- \*Ilustra os instrumentos
- \*Ilustrar com pintura e desenho histórias, registos e vivências
- \*Pintar um ecoponto para a sala
- \*Fazer jogos e brinquedos com materiais recicláveis – fábrica dos brinquedos
- \*Fazer figura com várias massas

## Área da Expressão Musical

Objetivos gerais:

- \*Explorar as propriedades sonoras do corpo (voz, palmas, passos), de diferentes objetos, de instrumentos musicais
- \*Discriminar os contrastes básicos das qualidades de um som: Forte/suave; comprido/curto
- \*Interpretar sozinho e em grupo, rimas, canções e poesias

Objetivos específicos:

- \*Explorar as propriedades sonoras de diversos objetos e instrumentos musicais
- \*Discrimina sons segundo a sua natureza e procedência
- \*Perceber e discriminar diferentes características dos sons (altura, timbre e intensidade)
- \*Ouvir atentamente peças musicais
- \*Utilizar instrumentos musicais para acompanhar canções
- \*Distinguir a qualidade dos sons: agudo/grave, forte/fraco, longo/curto
- \*Participar nas danças com preciso de movimentos
- \*Desenvolver o gosto pela dança

Estratégias

Atividades

- \*Eco concerto de natal com as famílias
- \*Eco instrumentos musicais
- \*Interpreta canções
- \*Assistir ao Musical do "Peter Pan"
- \*imita sons
- \*Realiza acompanhamentos com palmas e com os pés
- \*Acompanha canções, com algum instrumento, marcando o ritmo
- \*coordena-se com os outros em canções coletivas
- \*executa danças simples
- \*move-se com coordenação, marcando o ritmo de uma melodia



## Domínio da Linguagem e abordagem à Escrita

Objetivos gerais:

- \*Comunicar aos colegas, educadores e outros adultos, sentimentos, emoções, ideias e necessidades, através da linguagem oral
- \*Reconhecer a linguagem oral como instrumento linguístico que lhe permite expressar e compreender sentimentos, emoções, ideias, sensações e necessidades

Objetivos específicos:

- \*Dialogar com adultos e crianças
- \*Reproduz adivinhas, trava-línguas, lengalengas, rimas simples
- \*Utilizar as normas sociais para os diálogos, canções e poesias
- \*Expressar ideias e opiniões com convicção
- \*usar adequadamente as variantes morfológicas e termos que façam referência ao género, número, lugar, tempo e pessoa
- \*Descrever com termos pertinentes e adequados, situações e acontecimentos, histórias e vivências
- \*Construir frases de diferentes tipos: afirmativas, interrogativas, negativas e exclamativas
- \*Expressar-se com clareza e autonomia

Estratégias

Atividades

- \*Registos escritos de: vivências familiares, experiências de grupo e individuais
- \*utilização dos quadros para conhecer a orientação da escrita
- \*Identificação das áreas e materiais com escrita
- \*Brincar com as palavras - puzzles
- \*escrever o nome
- \*Dialogar e escutar os outros
- \*Mantém diálogos com adultos e crianças
- \*Observar livros, revistas, panfletos sobre o ambiente e outros temas significativos para as crianças

## Domínio da Matemática

Objetivos gerais:

- \*Estabelecer e representar relações entre os objetos, agrupá-los em coleções e ordená-los
- \*Reconhecer os números de 0 a 5 e utilizar fila numérica para contar
- \*Situvar os objetos no espaço, em relação ao próprio corpo e a objetos entre si

Objetivos específicos:

- \*Identificar as cores primárias e secundárias
- \*Identificar e reconhece as formas geométricas básicas
- \*Identificar posições face a um elemento de referência: em cima/baixo por cima/por baixo...
- \*Conhecer e utilizar os quantificadores: nenhuns/uns poucos...
- \*Comparar tamanhos
- \*Classificar e seriar objetos pelo tamanho, cor, forma e espessura
- \*Formar e conhecer o conceito de conjunto
- \*Reconhecer o símbolos na fila numérica até 5
- \*conhecer a rotina da semana e do dia-a-dia na sala

Estratégias

Atividades

- \*jogar com jogos construídos com materiais de desperdício
- \*Usar desperdícios recolhidos pelas crianças para desenvolverem estas atividades
- \*Desenhar figuras geométricas usando os blocos lógicos
- \*fazer conjuntos com materiais de desperdício e outros
- \*fazer construções, encaixes, puzzles
- \*atividades no quadro de presenças, tempo, mapa de tarefas
- \*coloca objetos onde se pede
- \*Atividades espontâneas do dia-a-dia

## Área do Conhecimento do Mundo

Objetivos gerais:

- \*Desenvolver atitudes ecológicas e de respeito pela natureza
- \*Observar o meio envolvente com curiosidade e interesse
- \*Conhecer a constituição do planeta terra
- \*Contatar com novas situações de descoberta e de exploração do mundo

Objetivos específicos:

- \*Separar os resíduos sólidos identificando os materiais a colocar em cada um dos ecopontos
- \*Aprender a ter atitudes ecológicas: poupar água, eletricidade, não deitar lixo para o chão, praia, oceano....
- \*Conhecer regras de segurança rodoviária
- \*Identificar a água, terra e ar, como elementos do meio natural
- \*Observar e registar alguns estados do tempo: chuva, vento, etc....
- \*Aprender a plantar uma árvore
- \*respeitar e cuidar de animais e plantas no seu habitat natural
- \*Conhecer algumas características das quatro estações do ano

Estratégias

Atividades

- \* Observação e Registo do tempo no calendário mensal da sala
- \*Reciclar o lixo da sala usando um ecoponto construído pelas crianças
- \*Saída ao exterior para contacto com um ecoponto próximo do jardim-de-infância
- \*plantação de uma árvore no montinho
- \*Observar direta ou indiretamente plantas e animais no seu habitat natural
- \*Distribuição de mensagens ecológicas junto de toda a comunidade educativa: pais, família, população em geral, utilizando vários suportes de comunicação: panfletos, balões, cartazes...

## Projetos Emergentes

\* "Saber onde fica a nova escola e casa da Helena"

\* "Marionetas"

\* "A Magia das cores"

\* "Vamos á vindima e á adega" (2013/2014)

\* "Passeio ao monte do Afonso"

## Efemérides

\*S. Martinho – 9 de Novembro

\*Natal – data a combinar – dia de Reis

\*Carnaval -

\*Dia do Pai - 19 de Março

\* Dia Mundial da Floresta – 21 Março

\*Páscoa

\*Dia da Mãe - 3 de Maio

\*Dia da Criança -1 de junho

\* Dia mundial do ambiente – 5 de Junho

## Avaliação

Como meios ou instrumentos de avaliação, compreendem-se todos os registos escritos e observações dos comportamentos e atitudes do grupo de crianças bem como as suas aprendizagens.

Esta avaliação das atividades realizadas resulta, como uma forma de refletir e auto examinar todo o percurso realizado, tentando suprimir dificuldades e simultaneamente realçar os aspetos positivos e benéficos, tanto para o Educador como para o grupo de crianças e equipas de trabalho.

Assim no início do ano letivo o projeto educativo será divulgado numa reunião e durante o resto do ano através de exposições, trabalhos e do contato direto com os pais.

A avaliação dos projetos e temas desenvolvidos será realizada no final dos mesmos. Existirá uma observação e uma reflexão de forma a conhecer as necessidades do grupo, dar uma resposta aos seus interesses e assim contribuir positivamente para as suas aprendizagens.

Sempre que necessário, os pais poderão consultar as avaliações dos seus filhos no processo individual de cada criança. Esta avaliação das competências será feita 3 vezes por ano (Janeiro, Abril e Junho).

No final do ano será feita uma avaliação do projeto educativo que ficará anexada ao mesmo.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

# Plano Anual de Atividades

Ano letivo 2012/13

Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maiο	Junho	Julho	Agosto
Adaptação	Outono Quadro do tempo	S. Martinho Teatro de marionetes	Eco concerto de Natal	Água Inverno	Oficina das Máscaras	Dia do pai Primavera	Dia verde	Dia da mãe Passeio ao monte do Macedo	Dia da criança Verão Aldeia da Terra	Mar, oceano, Praia	
Recordações das férias	Calendário Reciclagem Lixo Poluição Mar Oceano Praia Teatro de fantoches: - Ecoponto - A aflição da sardinha...	Eco instrumentos Fábrica dos Brinquedos Dia verde Eco sala	Fábrica dos brinquedos Eco sala Peter Pan	Dia verde Eco sala	Eco sala	Plantação de Árvore Montinho Dia verde Eco sala	Eco sala Passeio ao Jardim Zoológico - andar de comboio	Eco sala Eco sala	Feira de S. João Dia verde Eco sala	Eco sala	